



ПРОСТАЯ БАНДЕРОЛЬ

Куда : 107143 РОССИЯ МОСКВА

УЛ ХИМУШИНА 11-2-9 тел. 966-02-46

Кому : ШОРНИКОВ Ю.С. № кл-558698 дом.

От кого : Рук. А.А. Любищева

О положении в средней школ.

Фирм

№печ-5 г. Ульяновск, 1956 г. = 61 стр.

108863 собственность Н.А. Ляпунова

= 1056 =

А.ЛЮБИЩЕВ

О ПОЛОЖЕНИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.

гор.Ульяновск

1956 г.

А.ЛЮБИЩЕВ

О положении в средней школе.

Оглавление. Стр.

А.А.ЛЮБИЩЕВ

О ПОЛОЖЕНИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.

Глава первая.

1. О деградации средней школы.

Вопрос о средней школе сейчас вызывает весьма многочисленные дебаты. Кажется никто не считает, что положение советской средней школы может считаться благополучным. Спор идет, пожалуй, только о том: имеет ли место некоторая стабилизация нашей средней школы на не очень высоком уровне, или происходит деградация школы, в особенности заметная за послевоенные годы. Среди моих знакомых первый сигнал о продолжающемся ухудшении средней школы подал один умный директор педагогического института примерно в 1950 г. Тогда я лично этого мнения не придерживался и он тогда оставался довольно одиноким. За шесть лет положение существенно изменилось, и сейчас большинство лиц, с которыми приходится беседовать, не оспаривают этого утверждения: утверждение о падении уровня нашей средней школы становится все более распространенным и убедительным. Я лично никогда не работал в средней школе, но моя долголетняя работы в высшей школе (университеты, педагогические и сельскохозяйственные институты), приводившая меня в постоянный контакт с выпускниками школы, заставляет меня сейчас полностью присоединиться к указанному мнению этого умного директора педагогического института. Вряд ли сейчас найдется кто-либо, кто решился бы утверждать, что образовательный уровень, получивших современный аттестат зрелости, выше или равен уровню старой дореволюционной средней школы. Естественно, поэтому, старая школа начинает приковывать к себе настойчивое внимание. Мне, кончившему старую школу (реальное училище) в 1906 году, хочется провести сопоставление старой и новой школы для того, чтобы принести посильную пользу в настоятельно назревшей реформе средней школы. Я намерен использовать как свои воспоминания и некоторые сохранившиеся материалы, так и опыт своей работы, которая отчетливо показывает, что довольно высокий уровень студентов сохранялся длительное время и после Революции, а сейчас, к сожалению, происходит падение уровня. Главный материал дали, конечно, студенты-биологи , меньше - агрономы, но у меня имеются наблюдения и по другим факуль-

тетам, так как я шесть лет был председателем Государственной испытательной комиссии и многократно участвовал в качестве члена таких комиссий на разных факультетах.

Позволю себе привести факты, свидетельствующие о невысоком уровне современных выпускников средних школ, что влияло и на уровень выпускников вузов.

1/ исключительно низкий уровень математических знаний.

Для лиц, неспециалистов по математике или техническим наукам, считается допустимым полное невежество в математике, полное забвение всего приобретенного в школе без ущерба для их репутации образованного человека. Для студентов биологов такие элементарные вещи, как логарифмы, прогрессии, даже извлечение квадратного корня представляют огромное затруднение. Приходится доказывать (например для разъяснения того, почему имеет такое важное физиологическое значение уменьшение размеров клеток), что с уменьшением линейных размеров в два раза поверхность уменьшается в четыре раза, а объем в восемь раз.

Лично я имею опыт преподавания математической статистики в применении к учению об изменчивости и работам по сельскохозяйственным вредителям с 1921 года до 1955 года с более или менее значительными интервалами. Первые годы (в Пермском университете) работа доставляла мне большое удовлетворение, так как я чувствовал интерес у слушателей и видел, что, хотя и с трудом, но кое-что из сообщаемого мной материала укладывается в их голове. В тридцатых годах в Ленинграде мои лекции по экономике сельскохозяйственных вредителей в сельскохозяйственном институте сначала вызвали протест у студентов из-за трудности понимания, но, благодаря тактичному вмешательству покойного проф. Н.Н.Богданова-Катькова, слушание лекций продолжалось и кончилось тем, что студенты проявляли большой интерес, и через много лет я встречал бывших студентов, тепло вспоминавших о моих лекциях. Но в 1947-48 году в Киргизском Педагогическом институте во Фрунзе студенты решительно протестовали против элементарнейшей биометрии, как не входящей в программу, и последняя моя попытка весной 1955 году ознакомиться с элементами биометрии и на спецкурсе студентов 4-го курса Ульяновского Пединститута кон-

чилось совершенным провалом: несмотря на то, что в числе слушателей было несколько лучших студентов и студенток, и несмотря на хорошее их ко мне отношение (сохранившееся с первого курса) после четырнадцати часов лекций и занятий я убедился в полной бесполезности моей работы.

Есть факты, свидетельствующие и о снижении уровня студентов-математиков педагогических институтов. В бытность мою в г.Фрунзе я председательствовал в Госкомиссии четыре года (в середине сороковых годов) и на Физико-математическом факультете и, всегда интересуясь математикой, я имел возможность следить за характером ответов. Студенты-математики того времени заметно выделялись по своему уровню по сравнению со студентами других факультетов, и их ответы большей частью носили серьезный, сознательный характер. Проверкой уменья применять свои математические знания был третий вопрос в каждом билете - та или иная задача.

В Ульяновске в пятидесятых годах мне приходилось время от времени присутствовать на госэкзаменах по математическому факультету. Я с огорчением убедился, что третий вопрос в билетах (задача) упразднен, и оба вопроса носят чисто теоретический характер. Ответы носили механический характер: вызубрили доказательство, а смысл этого доказательства для отвечавше[го] оставался часто неясным. Превосходной иллюстрацией этому является такой случай: один студент, отвечая об основаниях геометрии и, в частности, коснувшись, конечно, работ Д.Гильберта, на вопрос, когда же жил Гильберт, ответил: вскоре после Евклида, до нашей эры!

2/ <u>Неумение излагать мысли</u>. Об этом многократно писалось в газетах, в частности, указывалось, что хорошие ученицы/ имевшие за весь курс школы почти одни пятерки, в последнем классе оказывались беспомощными, когда им приходилось писать что-либо самостоятельное. Преподаватели высшей школы ясно ощущают эту беспомощность студентов, когда знакомятся с такими произведениями, как курсовые работы или выполнения заданий заочников. Сносно написанные работы являются исключением, в большинстве же случаев работы пишутся "мозаичным" способом, т.е. являются механическим сцеплением отрывков, взятых из разных

отделов одной и той же книги. Нередко эта "мозаика" бывает действительно настолько механической, что освобождает преподавателя от необходимости выяснять: списано ли данное произведение или не списано, так как нелепый "метод работы" бросается в глаза. Приведу примеры. Темой одной курсовой работы было: "Паразиты рыб". Читая ее, я убедился, что на одной странице вперемежку говорится сначала об амебах, потом о споровиках, потом опять об амебах, при чем из текста выходило, что речь идет об одном и том же. То же получилось с работой о малярийном комаре, где предмет темы причудливо сменялся желтолихорадочным комаром. Я потребовал приноса соответствующих книг,и легко убедился в том, что "мозаика" состояла из совершенно неизменных кусочков текста. От преподавателей требуют, чтобы курсовые работы носили элементы научно-исследовательской работы: о каком исследовании может быть речь, если даже сколько-нибудь сносного реферата студенты, как правило, написать не умеют.

3/ Незнание иностранных языков, как правило, граничащее с совершенным невежеством. В старой школе обучали минимум двум иностранным языкам, максимум четырем (в классической гимназии - двум древним и двум новым) и окончившие среднюю школу могли пользоваться своими знаниями в жизни, читая литературу на иностранных языках. В высших учебных заведениях поэтому преподавание языков не входило в план нефилологических факультетов: они преподавались лишь как факультативные предметы. У нас сейчас часто смотрят на классические языки как на совершенно излишний балласт, служивший только реакционным целям и ненавистный ученикам. Это, конечно, совершенно неверно. Были, конечно, и в немалом количестве "человеки в футляре" и среди преподавателей классических языков (а мало их сейчас?), но многие преподаватели умели внушать любовь к древним языкам, особенно к великому эллинскому языку и с великолепными результатами. Не забудем, что в аттестате зрелости великого Ленина отмечено "прилежание отличное и любознательность по всем предметам большую, особенно к древним языкам". Могу сообщить маленький факт из личных воспоминаний. Я окончил не гимназию, а реальное училище без древних языков, и для поступления в университет должен был сдать экстерном экзамен за полный курс латинского языка. Последний год я занимался латинским языком с двумя студентами, не филологами: один был историк, другой - математик. А как прекрасно

знали латинский язык эти неспециалисты! Студент-математик отлично (конечно без помощи словаря) переводил и анализировал труднейшие места из "Энеиды" Вергилия. Неудивительно, что при огромном желании попасть в университет и при таких преподавателях (не получивших, конечно, никакой специальной педагогической подготовки) я за восемь месяцев подготовился прилично и сдал экзамен на четверку, при чем помню, что на экзамене мне был дан для перевода кусочек из Тита Ливия, который я должен был перевести без словаря (дали только значение одного редкого слова). Ну а сейчас? Я уже не говорю про студентов: большей частью они протестуют даже против латинской терминологии, заявляя, что они не знают латинского алфавита. На мой вопрос: "как же вы не знаете, ведь вы же учили иностранные языки?" - выясняется, что они и не подозревают, что большинство иностранных языков пользуется латинским алфавитом.

Но возьмем представителей высшей категории интеллигенции аспирантов и сдающих кандидатский экзамены. Они проходили один язык, но проходили его как обязательный предмет не один период жизни (в средней школе), а три периода: в средней школе, в высшей и в аспирантуре, при чем они сдавали экзамены по языку и при поступлении в вуз и в аспирантуру: три периода (вместо одного) и два дополнительных фильтра. А результат? Надо прямо сказать - прямо кошмарный. Как представителю старой интеллигенции, так сказать"пережитку капитализма", сносно знающему иностранные языки, мне много раз приходилось присутствовать на кандидатских испытаниях по немецкому, французскому и английскому языкам. Требования совершенно мизерные: давали перевести кусочек легкого текста /часто политического - перевод речей наших вождей/, часто адаптированного и при том с разрешением, сплошь и рядом, пользоваться словарем. И при таких, с позволения сказать, "требованиях" какая беспомощность перевода, какое неумение дать настоящий грамматический разбор. А какова оценка? Двойки были очень редко, тройки немножко почаще, а большей частью были четверки, правда пятерки тоже ставились редко. Конечно, бывали и исключения, хорошее знание языка, но это были метеоры на черном фоне жуткого невежества.

4/ Слабый интерес к преподаваемым предметам. В моей практике падение интереса у студентов - наиболее печальное переживание моей преподавательской жизни. Моя самостоятельная преподавательская деятельность (в качестве доцента) началась в Пермском Университете с 1921 года, и за время шестилетнего преподавания там я не мог пожаловаться на отсутствие интереса у студентов педагогического и агрономического факультетов. Посещение лекций тогда было свободное и, однако, сильного снижения посещаемости к концу курсов не замечалось. Мало того, в некоторых случаях на четвертом курсе списочный состав моих слушателей измерялся немногими единицами и, однако, не было случая, чтобы лекция не состоялась за отсутствием слушателей. Иное положение было на медицинском факультете, гдемне один год было поручено прочесть лекции по общей биологии: из номинального числа студентов (около 350) на первую лекцию явилось несколько десятков человек, а пятая или шестая не состоялась за отсутствием слушателей (я подчеркиваю этот факт для того, чтобы показать резкое различие интереса на разных факультетах) и не я один жаловался на отсутствие интереса как раз у студентов медицинского факультета. Помню слова весьма уважаемого профессора гистологии и анатомии В.К.Шмидта (бывшего одно время ректором университета), что на практических занятиях по гистологии студенты-медики часто удовлетворялись срисовыванием объяснительного рисунка, не посмотрев даже в микроскоп на препарат.

В Самаре (ныне Куйбышеве) в 1927-30 годах мне приходилось, между прочим, вести летом практические занятия по сбору и определению насекомых в сельскохозяйственном институте и, несмотря на то, что это был сельскохозяйственный институт, где зоология занимала подчиненное положение, эти занятия доставляли мне истинное наслаждение. Студенты с интересом собирали и определили насекомых, все занятие проходило чрезвычайно напряженно из-за обилия разрешаемых вопросов, и в результате по крайней мере половина студентов освоила технику определения, а несколько человек очень быстро приобрели то, что называется систематическим чутьем. Собранные коллекции позволили повысить уровень экзаменационных требований: студентам предлагалось определить основные

семейства жуков, клопов и др. на глаз и это даже на фоне свирепствовавших тогда "прогрессивных" приемов преподавания, как-то коллективные зачеты и прочие педагогические недоразумения.

После довольно значительного интервала в педагогической работе в Ленинграде и Киеве (там педагогическую работу я вел только эпизодически) я возобновил ее, как основное занятие, в период эвакуации в Пржевальске и Фрунзе, и за время моего девятилетнего пребывания в Киргизии был свидетелем постепенного упадка интереса студентов, что и было главной причиной моего ухода из вуза весной 1948 года: впрочем, если бы я оттуда не ушел весной 1948 года, то после пресловутой сессии 1948 года мое пребывание в Пединституте сделалось бы невозможным. Это падение интереса я считал временным, обусловленным войной и первыми послевоенными годами.

Я с радостью принял предложение переехать в Ульяновск и надеялся, что мои занятия со студентами будут не менее интересными для меня и полезными для студентов, чем занятия в Самарском сельскохозяйственном институте. У будущих преподавателей биологии, за малыми исключениями, я не мог пробудить интереса к предмету, который вызывал интерес у будущих агрономов. Студентки (а мужской персонал среди студентов биологов исчисляется единицами) экскурсировали неохотно, все время требовали отдыха и я очень часто убеждался, что сплошь и рядом студентки просто переписывали название того или иного насекомого, определенного с моей помощью, при чем списывали с невероятными орфографическими ошибками, потом повторявшимися у следующих переписчиц. Я настойчиво просил собирать возможно больше, имея в виду и составление коллекций, но общие сборы были очень невелики, так как большинство стремились ограничиться наиболее обычными видами, а все остальное просто выбрасывали. Приобретенные навыки на первом курсе полностью забывались, в чем мне пришлось убедиться за последний год моего пребывания в пединституте, когда я проверял знания и навыки студентов четвертого курса (в числе которых было несколько лучших студентов и студенток), проходивших практику у меня же на первом курсе: я не мог обнаружить никакого следа моей преподавательской деятельности.

Но может быть систематика так скучна, что не может заинтересовать современных советских студентов? И на этот вопрос могу ответить исходя из практики последних лет. В курсе зоологии беспозвоночных я особенное внимание обращал на вопросы

родственных отношений, филогению животных, на что как раз в учебниках отводится мало места. На консультациях и экзаменах я мог убедиться, что никакого следа от моего преподавания не осталось.

Нельзя сказать, чтобы студенты за последние годы всегда слушали меня без интереса. Как раз в последние годы они с интересом слушали непривычную для них критику "научных теорий" Лысенко и Лепешинской (в предыдущие годы, когда мне на педпрактике приходилось несколько ограничивать их лепешинское рвение, это вызывало такой испуг у студенток, что я эти попытки поневоле прекращал), но этот интерес был интерес скандала, а не подлинный научный интерес. Ведь несомненно, если бы мне удалось пробудить у них научный интерес, они могли бы задать много вопросов, на которые я с удовольствием ответил бы на консультациях, которые я назначал два раза в неделю (вне плана): был случай - явилось много, но регулярными посетительницами были всего одна-две студентки. И это несмотря на прекрасное ко мне отношение: отсутствие подлинного интереса было вызвано не отсутствием желания понять, а низкой общей подготовкой. К этому я сейчас и перейду.

<u>5/ Низкий общий уровень развития.</u> Он связан со следующими особенностями: а/ изумительной непрочностью фактических знаний, приобретенных в школе; б/ чрезвычайно слабой способностью самостоятельного мышления; в/ боязнью самостоятельного мышления. И прежде существовал анекдот про "благородных девиц", что их перед экзаменами, как пушку, заряжают знаниями, на экзаменах они выпаливают, и решительно ничего в стволе не остается. Сейчас это, к сожалению, не исключение, а правило. Непрочность знаний рассматривается как норма. Доходит дело до курьезов. На старших курсах факультета иностранных языков студентки всерьез спрашивают преподавателей, нужно ли на государственном экзамене знать слова, которые они учат на последних курсах или надо знать также слова, которые они заучивали на первых.

Прекрасной иллюстрацией к этому является такой факт из практики Ульяновского Педагогического Института. До недавнего времени для студентов естественников из числа биологических

предметов студент выбирал зоологию или ботанику: большинство выбирало ботанику, так как объем ее несколько меньше, чем объем зоологии. Но вот разрешили выбрать также физиологию животных: за единичными исключениями все студентки избрали физиологию. Что они, особенно интересовались физиологией? Нет, они избрали ее просто потому, что зоология и ботаника проходятся на первых курсах, а физиология - на последних и при том обычный экзамен по физиологии проходит весной последнего курса, так что госэкзамен имеет место через очень короткий срок после него.

Непрочность знаний, приобретенных в средней школе, касается, например, простейших географических и исторических фактов. Известно, что во всех вузах студентов еженедельно заставляют присутствовать на политических информациях (ничего подобного не было, конечно, в старое время), так что следовало бы ожидать их большего политического развития и лучшего сохранения в памяти. На самом деле эти политинформации в числе прочего отбивают охоту к чтению газет, чему кроме того способствует отсутствие прочных географических сведений. Во время Великой Отечественной войны меня поражал тот факт, что у вывешиваемых информационных бюллетеней Тасс никогда не было видно студентов. Во время государственных испытаний выпускника задавались вопросы по текущему моменту для контроля за их общим развитием. Сначала ответы были совершенно никуда негодные, потом, когда прошел слух, что члены экзаменационной комиссии интересуются этим, студенты стали читать бюллетени, но связь текущих событий с прошлым ускользала и в своих ответах они обнаруживали полную географическую и историческую невинность. Рекорд побила одна студентка географического факультета, которая на вопрос (по случаю взятия Орлеана), кто такая была Орлеанская дева, ответила: "Роза Люксембург". При этом зазубрила она сдаваемый предмет неплохо и получила на экзамене четверку: она обижалась, так как полагала, что ей снизили отметку из за Розы.

Недостаточный общий уровень сказывается в том, что студенты заучивают, по современному выражению, "материал" механически, без понимания. Яркую иллюстрацию можно видеть в ответе одной студентки литературного факультета во Фрунзе. Отве-

чала она о Жуковском очень гладко и ни одной даты не спутала, но закончила свой ответ цитатой из "Светланы":

"Лучший друг нам в жизни сей
Вера в привиденье".

Присутствовавший на экзамене проф.П.Н.Берков,естественно, спросил: как Вы сказали: "привиденье или провиденье?" После долгого разговора студентка все-таки остановилась на "привиденье", так как провиденье - это бог, она побоялась как бы не заподозрили ее в религиозной пропаганде. Студентку не смущало то, что в том виде, как была приведена цитата, она вовсе бессмысленна, так как она привыкла к заучиванию многих несуразностей (подробнее об этом дальше). Сколько поставили студентке? - четыре, так как она проявила несомненное знание "материала", а что до понимания, так это вовсе не обязательно.

Как заметил один мой друг, хорошо знакомый со школой, сейчас в школе (и не только в средней) только "обмазывают наукой", далеко не всегда доброкачественной, она потом и отваливается, а для прочности знаний необходимо "пропитывание наукой". В результате есть студенты, которые не помнят простейших физических понятий, не знают отличия термометров Фаренгейта, Цельсия и Реомюра, не знают об Оливере Кромвеле, считают, что Америку открыл Америго Веспуччи и т.п.

Чтобы показать,с каким уровнем некоторые студенты доходят до государственного экзамена, приведу ответы студентки Ульяновского Учительского Института Тимагиной по географии 22 июня 1951 года. Она сообщила, что Прибалтийские республики до войны принадлежали Финляндии. Одно из хвойных растений лесостепи - липа. При задании перечислить крупнейшие города Украины назвала только Киев, не могла вспомнить Харькова и Одессы даже при наводящих вопросах о городах-героях: из числа городов-героев назвала один Сталинград. При обзоре сельского хозяйства Украины сказала, что там возделывают преимущественно серые хлеба: рожь, овес и пшеницу. Когда было указано, что пшеница не серый хлеб, что на Украине серые хлеба имеют подчиненное значение и ее спросили, какую пшеницу преимущественно возделывают на Украйне,ответила - яровую. На вопрос о плане преобразования природы было сказано только о лесозащитных полосах. Про травопольную систему сказано, что она заключается в том, чтобы земля отдыхала, осенью пашут,

весной боронят. Не могла указать мощность главнейших электростанций.

За такой ответ она получила, конечно, двойку: это не помешало ей в том же году подвергнуться повторному испытанию, получить тройку, а вместе с ней и диплом об окончании Учительского Института вместе с правом преподавания.

Этот анекдотический случай проливает свет на одну особенность современного студенчества. Очень многие считают, что говорить что угодно все же лучше, чем молчать и часто отвечают невпопад. На экзаменах же они часто проявляют необыкновенное волнение и это волнение часто бывает причиной полной несуразности ответов даже у знающих кое-что студентов.

6/ Погоня за внешним видом работ. По первым пяти пунктам выпускники современных средних школ решительно уступают прежнему уровню выпускников. Но, чтобы быть объективным, надо указать на один пункт, по которому они решительно превосходят учеников старых школ. Подавляющее большинство современных студентов имеет хороший или, по крайней мере, приличный почерк даже тогда, когда пишут довольно быстро, например, при записи лекций. Мне приходилось проверять их черновые записи и они почти всегда очень разборчивы. Это, конечно, результат школьной работы, так как сейчас на внешность обращается исключительное внимание: гораздо большее, чем обращалось в старой школе. В некоторых случаях эта погоня за красотой носит совершенно нелепый характер. Кажется сейчас это уже отменено, но недавно ученикам запрещалось перечеркивать неправильно написанное, а предлагалось заключать его в скобках, и эту привычку студенты сохранили и в вузе, с чем приходилось решительно бороться, так как известно, что скобки имеют совершенно иное значение. В мои времена сочинения подавались в том виде, в каком они были написаны, т.е. без переписки, и только по отношению к домашним сочинениям предъявлялось несколько повышенные требования, но если ученику удавалось сразу написать сочинение без больших помарок, то этим удовлетворялись. На выпускных же экзаменах, как мне известно, теперь обязательно требуют представления черновика и белового сочинения, задавая проверяющим двойную работу. Ученики же этим поль-

зуются своеобразно: если ученик сомневается в правописании, то он в обоих местах пишет по-разному: достаточно, чтобы в одном из двух мест было правильно для того, чтобы проверяющий счел, что ошибки нет. Курьезно, что переписывая там, где очень часто нет надобности в переписке, студенты избегают переписку в тех случаях, когда она действительно необходима, именно при записи лекций. В бытность мою студентом я, как и многие другие студенты, записывал некоторые лекции, по которым не было пособий, или вообще представлявшие тот или иной интерес. Так как лекторы обыкновенно читали довольно быстро, то, чтобы получить полную запись, приходилось записывать очень бегло и, естественно, мало разборчиво (стенографией владеют немногие). В тот же вечер, по свежей памяти записи разбирались и переписывались тщательно, разборчиво. Естественно, что это требовало очень много времени, и потому, даже при работе каждый вечер, можно было хорошо переписать не более одной двухчасовой лекции. Этот прием был свойственен многим выдающимся ученым. Сошлюсь на предисловие академика Н.А.Крылова к курсу теории вероятностей П.Л.Чебышева: ".. в числе его (Чебышева - А.Л.) слушателей был А.М.Ляпунов, который особенно тщательно записывал лекции Чебышева, а вечером в тот же день приводил свою запись в порядок и переписывал ее своим замечательным каллиграфическим почерком.

Современные студенты в записи лекций часто придерживаются противоположного подхода: 1/ многие стараются записывать все лекции, но тогда обработка их становится практически невозможной; 2/ поэтому они стараются сразу записывать так, чтобы не было нужды в переписке и часто протестуют против быстрой речи преподавателя. К сожалению, некоторые преподаватели стараются прямо диктовать лекции: объем всех лекций получается, естественно, небольшой, что сильно облегчает задачу студентов при подготовке к экзаменам, но зато и не отягощает их голов достаточным количеством знаний.

<u>7/ Дисциплина и моральные качества</u>. Этот вопрос сейчас усиленно обсуждается и, конечно, многое возбуждает серьезную тревогу. Вспомним статьи "Плесень" и "Еще раз о плесени" в "Комсомольской Правде". Жалобы на плохую дисциплину учащихся слышны повсюду и, конечно, эти жалобы тем сильнее, чем больше

город. В сельских местностях жалоб гораздо меньше. В Ульяновске, как известно, особые жалобы, до недавнего прошлого, вызывала школа № 1, где когда-то учился великий Ленин. Такое странное несоответствие объясняется, повидимому, тем, что в этой школе особенно много учится детей высокоответственных родителей, более избалованных, чем дети родителей среднего общественного уровня. Поскольку в педагогических институтах подавляющее большинство учащихся - девушки, то там особенно жаловаться на дисциплину не приходится, так как, в общем, конечно, девушки дисциплинированнее юношей, но наталкиваешься на много моральных черт, вызывающих удивление. Я уже указывал выше на пользование шпаргалками, списывание у товарищей (легко обнаруживаемое благодаря стойким орфографическим ошибкам), неуважение к общественной, в частности колхозной собственности, своеобразное "непротивление злу". О последнем уже отмечалось в газетах: проходят мимо явного преступления, совершенно с ним примиряясь. Помню разговор с одной студенткой во Фрунзе. Я знал, что она жила на окраине Фрунзе и возвращалась иногда домой поздно, а на окраине прохожих часто грабители раздевали. Я спросил ее, как она не боится ходить вечером домой. - А грабители своих не трогают, - отвечала она, - они знают всех живущих на их улице. - Так Вы, значит, знаете в лицо этих грабителей, почему же Вы не сообщите куда следует? - спросил я. - Как можно, тогда нам попадет от их товарищей: мы их не трогаем, а они нас. - Такое отношение в массе считается вполне нормальным.

Как в исполнении письменных работ на первое место выходит внешнее оформление в ущерб содержанию, так и в отношении внешнего облика студентов форме уделяется слишком много внимания в ущерб содержанию. Сейчас студенты, особенно студентки, стыдятся появиться в простом, хотя и чистом домашнем платье, отнюдь не стыдясь когда их застанут за пользованием шпаргалкой. Стремление хорошо одеваться сделалось болезнью современной молодежи, и не только так называемых "стиляг". На выпускные вечера девочки стремятся явиться в крепдешиновых и крепжоржетовых платьях, что, конечно, ложится тяжелым бременем на бюджет малообеспеченных родителей. Правда сейчас, кажется, с этим начинают бороться организацией "ситцевых" балов.

8/ Обобщение наблюдений. Изложенная картина довольно печальна, и мне могут возразить, что я обратил внимание главным образом на недостатки и не обратил внимания на достоинства! Скажут: если бы наша школа деградировала, то чем же можно объяснить те огромные успехи во всех отраслях нашей жизни, если выпускаемые кадры неудовлетворительны. Успехи нашей жизни бесспорны, но далеко не во всех областях. Огромны успехи в промышленности, в особенности тяжелой, в строительстве гигантских гидроэлектростанций, в повышении нашей обороноспособности, в благоустройстве наших городов, в общем повышении санитарного уровня населения, механизации сельского хозяйства. В отношении транспорта прогресс идет, но слишком медленными темпами, а есть отрасли и стороны нашей жизни, где мы вообще успехами похвалиться не можем. Наша литература стабилизировалась на среднем уровне, сейчас уже нет писателей и поэтов подобных Л.Толстому, Достоевскому, Горькому, Некрасову, Пушкину, Лермонтову, Есенину. В музыке успехи только в отношении легких жанров, в науке крупные успехи только в области точных наук, а если мы перейдем к биологии и агрономии, то тут в общем даже не застой, а регресс. Огромный урожай 1956 г. достигнут за счет резкого повышения посевной площади, средний же урожай в последние годы ниже процентов на 20, чем было около 1938 года, и успех этого года по ряду областей сельского хозяйства объясняется именно тем, что за последние годы мы очень отстали: от низкого уровня не трудно добиться успеха. Мне могут сказать, что мои слова голословны. В другой статье я постарался обосновать свое мнение и имел разговор в достаточно авторитетных кругах, где ничего мне возразить по существу не могли.

Между тем количество агрономов за двадцать лет резко возросло: нельзя их винить в падении нашей урожайности, тут действовали другие причины, но сигнализировать о наших неполадках сумели только единицы. В нашей современной массовой интеллигенции огромное количество лиц, неоправдывающих те дипломы, которыми они обладают.

В отношении точных и технических наук дело обстоит иначе: процент полноценных работников, конечно, гораздо выше, так как в эти вузы попадает то, сравнительно небольшое, коли-

чество наших выпускников средних школ, которые в известной степени усвоили математику. Но, если принять во внимание то огромное количество студентов, которое учится в наших вузах (в газетах часто указывают, что оно превышает число студентов в большинстве европейских стран вместе взятых) и принять в соображение, что по большинству отраслей техники мы отстаем от Западной Европы, то ясно, что средний уровень даже нашей технической интеллигенции отстает как от Западной Европы и США, так и от уровня нашей старой технической интеллигенции.

Известный процент учащихся умеет преодолевать дефекты нашей школы, и этот процент при огромном общем количестве студентов дает достаточно внушительную цифру, вполне объясняющую огромные успехи в промышленности и других областях. Но каждый из нас наталкивается на множество недоделок, хорошо показывающих, что рядовой состав технической интеллигенции вовсе не высок.

Не надо забывать, что еще уцелело небольшое по числу, но значительное по своему удельному весу число лиц, получивших образование в старой школе, или в первые годы после Октябрьской Революции, когда школа сохраняла еще старый характер, и тут разница между интеллигентами старой и новой формации весьма заметна. Я возьму для примера хорошо мне известную среду научных работников, в частности профессоров, и коснусь признака независимого от специализации - знания иностранных языков. Для профессора старой формации характерно, что в среднем он свободно читал литературу на трех иностранных языках, обычно немецком, французском и английском. Типичным примером такого среднего старого профессора в отношении лингвистики является пишущий эти строки. Мое лингвистическое образование кажется каким-то чудом большинству мне знакомых молодых советских интеллигентов, но среди моих сотоварищей имеется немало свободно читающих на четырех-пяти языках и это далеко не предел. Из моих знакомых не специалистов-лингвистов был один, ныне покойный /Л.И.Елькин/, который прекрасно свободно читал литературу на языках: немецком, французском, английском, итальянском, испанском, шведском и польском, не говоря о том, что, окончив классическую гимназию, он хорошо знал латинский и греческий языки. Переехав в конце двадцатых или начале тридцатых

годов в Баку, он в течении восьми лет самостоятельно овладел пятью языками: азербайджанским (читал лекции и принимал экзамены на этом языке), грузинским (составил словарь грузинско-русский с несколькими тысячами карточек), армянским, персидским и арабским. По образованию он был инженер путей сообщения, по должности - преподаватель (потом получил звание профессора) математики и механики: занимался он языками для отдыха в каникулярное время, подражая примеру великого математика Гаусса. А качество его знаний я имел возможность проверить, обратившись к нему за переводом нескольких труднейших мест одного итальянского романа, который я прочел с помощью словаря: перевод был дан мгновенно и совершенно убедительно.

Для нефилологов это, конечно, исключительный случай, но среди специалистов-лингвистов данный пример отнюдь не является рекордным.

И если в отношении языковой и другой внутренней культуры старая интеллигенция стоит в среднем выше новой, то этого, конечно, нельзя сказать о внешней культуре. Современная интеллигенция стремится одеваться гораздо более "культурно", чем прежняя. Пользуясь известным изречением "есть две категории людей: одни одеваются, другие только прикрывают свою наготу", можно сказать, что большинство старых профессоров ограничивались прикрытием наготы, современные же профессора большей частью стремятся "одеваться". Конечно, и те и другие подкрепляют свое поведение соответствующими цитатами. Современные ссылаются не то на Белинского, не то на Горького, говоривших, что у человека должно быть красиво и внутреннее содержание и внешность, мы же, старые нигилисты, скорее склонны ссылаться на одного известного математика, кажется Кронекера, говорившего: "Предоставим внешнее изящество портным и парикмахерам: это их специальность".

А каков уровень лингвистических познаний современной профессуры и вообще высших представителей современной интеллигенции? Любопытно было бы выяснить, сколькими языками владеют более или менее удовлетворительно современные академики, члены-корреспонденты , в особенности, например, такого учреждения как Всесоюзная Академия Сельскохозяйственых Наук им.В.И.Ленина, игравшая столь недавно видную (хотя и очень печальную) роль в развитии биологии: а ее заслуги в области философии не отрицаются и сейчас во многих "руководящих" высказываниях.

Поэтому я считаю себя в праве считать, что невеселая картина с нашей средней школой, нарисованная мной, вовсе не касается специально провинции и состава студентов педагогических институтов, да еще по таким отсталым наукам, как биология. Чтобы показать, что низкий уровень характерен не только для отсталых наук, сошлюсь на замечательную статью нашего выдающегося физика, академика П.Л.Капицы: Об организации научной работы Института физических проблем. Вестн. Академии Наук АН СССР. 1943, № 6. Вот его слова, стр.5: "Наши профессора и преподаватели часто, надо прямо сказать, не могут рассматриваться как ведущие ученые своей страны. Их требовательность к студентам, их система воспитания молодежи обычно направлена не на то, чтобы выделить наиболее творческую и сильную молодежь. Присутствуя на аспирантских экзаменах, я обычно наблюдал, что вузовской профессурой наиболее высоко ценится не тот студент, который более всего понимает, а тот студент, который более всего знает. А для науки нужны люди, которые прежде всего понимают". Если по отношению к такой передовой науке, как физика, и по отношению к московским вузам можно высказать такие слова, то, конечно, еще более справедливы они для наук отсталых и для провинциальных вузов. Вместе с тем в словах П.Л.Капицы имеется ясное указание на причину отсталости современной интеллигенции: преобладание знаний, и при том непрочных, над пониманием.

Для характеристики уровня московских вузов могу привести два примера. В Московском университете на третьем или четвертом курсе в группе палеонтологии студентки просили единственного студента, чтобы он сознательно ухудшил качество своей курсовой работы с тем, чтобы не выделяться среди остальных.

А в качестве образца приспособленчества к низкому уровню языковых познаний (а также, конечно, из угодливости к требованиям эпохи "борьбы с космополитизмом") приведу курс Географии животных профессора Московского университета Н.А. Бобринского /1951 г./, где в тексте почти полностью изъята латинская терминология и даже нет в конце списка, позволяющего установить научное (латинское) название приводимых в тексте видов.

—

Глава вторая.

О причинах невысокого уровня современной советской школы.

Неблагополучное положение средней школы в сущности сейчас никем из компетентных людей не оспаривается. Но объяснения этому даются разнообразные.

1) Массовость школы. Очень часто слышишь мнение, что более низкий уровень современной школы объясняется ее массовостью. В прежнее время якобы поступали только более способные ученики, а сейчас поступают все: уровень, следовательно, должен был понизиться. Это объяснение не выдерживает самой малейшей критики. Хорошо всем известно, что в прежние времена поступали в среднюю школу не по признаку больших способностей, а по признаку большей материальной обеспеченности родителей. Расширение приема должно бы было способствовать повышению, а не понижению уровня, так как вряд ли подлежит сомнению тот факт, что дети, происшедшие из малообеспеченных кругов, отличаются в среднем большим прилежанием. В широких народных массах таится огромное количество талантов, которым не давал ходу старый строй и многие из которых проявились именно после нашей Великой Революции. Возьмем хотя бы фалангу наших блестящих полководцев, многие из которых начали свою жизнь простыми крестьянами. И среди деятелей науки можно привести ряд примеров, где до высокого уровня доходили бывшие беспризорные и дети тех лиц, доступ которых, в особенности в высшую школу, хотя и не был закрыт, но очень затруднен. Следует иметь в виду, что в прежнее время в университеты принимали просто с аттестатом зрелости или со свидетельством об окончании реального училища и сдачей экзамена по латинскому языку (без всякого экзамена), сейчас в огромное большинство вузов конкурс, так что надо было ожидать, что уровень современных студентов будет выше прежнего.

2) Крайний либерализм в отношении учеников и несуразные требования к преподавателям. На этот пункт обращают сейчас большое внимание и это явление имеет огромное значение для объяснения положения в школе. Старая школа была характерна очень большим отсевом. Могу привести пример из собственных воспоминаний. В Третье Реальное Училище в С.Петербурге, где

я учился, поступило в 1899 году в два параллельных первых класса около 104 человек (по 52 в каждом классе). Через семь лет училище кончили в 1906 году 40 человек (уже в одном классе) при чем из этих 40 человек только семь закончили курс обучения в семь лет, ни разу не оставаясь на второй году. Правда, около 70 проц. окончивших поступили по конкурсу в высшие технические учебные заведения Ленинграда. Весьма возможно, что училище, в котором я имел удовольствие учиться, по строгости требований было выше среднего уровня.

В настоящее время наоборот: отсев считается совершенно ненормальным явлением и за это очень взыскивается с преподавателей. Мало того, стремятся к тому, чтобы в течение всего года не было "неуспевающих", т.е. имеющих хотя бы одну двойку, и за обилие неуспевающих соответствующего педагога "прорабатывают" все наши многочисленные организации. В наше время преподаватель не отвечал за число неуспевающих и разбор его деятельности мог быть только в том случае, если было серьезное основание сомневаться в справедливости или квалификации преподавателя.

Большое количество неуспевающих решительно не отражалось на репутации учителя, важен был только результат обучения. Приведу пример из преподавания математики. Мой учитель, незабвенный Антон Феликсович Андрушкевич отличался тремя качествами: 1/ знанием дела и опытностью (он уже был стариком); 2/ исключительной строгостью и 3/ объективностью. Нередки были случаи, когда по классной работе были такие отметки: ни одной пятерки, две-три четверки, 5-6 троек - остальное - двойки и единицы. Но балл за четверть он выводил не как среднее арифметическое, а по общей оценке, и никто в это не вмешивался. Может быть ученики ненавидели такого свирепого учителя? В младших классах его, конечно, недолюбливали за строгость, но в старших оценили за объективность и беспристрастие и при окончании поднесли ему (поднесли только двум учителям: нашему классному наставнику, учителю истории А.И.Боргману и ему) значек об окончании выпуска с надписью: "Дорогому дедушке"; старик был очень тронут. Про него ходили легенды, что он был участник Польского восстания 1863 года и сражался на баррикадах Парижской Коммуны: по возрасту это подходило и с этим гармонировало то, что он хромал на одну ногу; по политическим взглядам он был несомненно весьма прогрессивный человек.

Теперь, что происходит в настоящее время не только в средней школе, но и в вузе? Возьму для примера Ульяновский Пединститут. После первой экзаменационной сессии выясняется, что наибольшее число неуспевающих на математическом факультете. Это и неудивительно: математические науки наиболее трудны, в Пединститут долгое время попадали те, кто не прошел по конкурсу в технические вузы и, наконец, долгое время при приеме как раз на этот факультет не было конкурса, даже "вербовали" для выполнения плана и вербовали иногда с таким усердием, что был случай принятия человека абсолютно не знавшего тригонометрии. После выяснения печального результата экзамена на математическом факультете собирается Ученый Совет, на котором "прорабатывают ся" преподаватели, допускающие такое "безобразие". Никаких резонов не принимается во внимание: считается не подлежащим критике положение, что все науки одинаково трудны. Естественно, что надо отличаться совершенно невероятной силой воли, чтобы в таких условиях не снизить экзаменационные требования. То же происходит и в средней школе. В современной школе учителя, подобные моему учителю математики А.Ф.Андрушкевичу, совершенно немыслимы, их, конечно, выжили бы в самый короткий срок. И ясно, что со средней школой получается то же самое, что случилось бы с армией, если бы за дезертирство и другие нарушения дисциплины наказывали бы не дезертиров, а командиров. За большой процент дезертиров, конечно, должен отвечать и командир, но главную ответственность должен нести нарушитель дисциплины, а не руководитель.

Можно провести и другую аналогию. Качество продукции должно проверяться потребителем, а не производителем и стремление к выполнению плана во что бы то ни стало приводило в первые годы нашей индустриализации к тому, что выпускали тракторы кое-как. Но огромный процент тракторов возвращался обратно и с этим в промышленности борются весьма энергично. В школе же учитель является вместе с тем и бракером - сам оценивает качество своей продукции, а так как его деятельность оценивается по "качеству" его продукции - экзаменационным отметкам, то в результате получается систематическое снижение ценности современных отметок. Чтобы такого снижения не было необходимо

выпускные экзамены средней школы производить не персоналом данной школы, а специальными комиссиями из посторонних школе лиц. Такой порядок существует, например, в Англии. Некоторый контроль существует лишь в отношении литературы. При представлении учеников к медалям, написанное ими сочинение посылается для проверки в городские районы народного образования. Возможно этим и объясняется, что в отношении почерка и вообще внешнего оформления современная школа стоит выше старой.

Приведу несколько иллюстраций деградации ценности отметок. Сейчас имеется очень много медалистов: мы знаем, что в вузы Москвы и Ленинграда подается так много заявлений от медалистов, что приходится ограничивать правило, по которому медалисты поступают в вуз: если бы это правило соблюдать, то немедалистам доступ в такие вузы как Московский университет был бы совершенно закрыт. Но медалисты это люди, которые не имеют троек, а по большинству предметов имеют пятерки и четверки, следовательно, и по иностранному языку. А много ли студентов даже Московского Университета способны пользоваться иностранной литературой?

Теперь приведу пару примеров из прошлого. Я сам отличались средними способностями по языкам и, например, по немецкому языку в средней школе сначала получал тройки, потом четверки и лишь в последних классах пятерки, хотя я все время был прилежным учеником. Однако полученных знаний в средней школе оказалось вполне достаточным (никаких других учителей кроме школьных по немецкому языку у меня не было), чтобы в дальнейшем, путем самостоятельной работы, я приобрел достаточный запас слов, чтобы уже в университете читать свободно литературу и самостоятельно написать первую научную работу на немецком языке.

Другой пример: мой близкий родственник окончил в С.Петербург Петровское коммерческое училище в 1916 году с весьма посредственными отметками по языкам (как собственно по языку, так и по коммерческой корреспонденции на соответствующем языке): по-английски и немецки - тройки, по-французски - четверка. С современной точки зрения - это очень слабые отметки, свидетельствующие либо о неспособности, либо о лености ученика. Но это лицо в дальнейшем не только прекрасно освоило эти

языки, но овладело также языками латинским, греческим и древне-еврейским, обнаружив неплохие лингвистические способнос

Современная тройка обозначает (для большинства предмето нечто много меньшее, чем старая двойка, четверка примерно ра на тройке, а пятерки заключают в себе как настоящие пятерки, так и нечто гораздо низшее. Исключение составляют, как я уж указал, вопросы каллиграфии и орфографии: здесь требовательность, вероятно, или не снизилась или снизилась сравнительно незначительно.

Сейчас как будто не вызывает уже сомнения, что с этим положением должно быть покончено: не бояться отсева и не возлагать на преподавателей ответственности за то, в чем они решительно не виноваты. Это поднимет авторитет преподавателей и будет одним из важных факторов по общему укреплению дисциплины в школе. Но это, конечно, вопроса совершенно не решает; есть и другие факторы, влияющие на уровень знаний выпускников средней школы.

<u>3) Перегрузка учеников</u>. По этому вопросу сейчас много пишут в газетах. Особенно авторитетный характер имеет письмо в "Литературную газету" от 10 мая 1956 года "Это очень важно", подписанное такими видными деятелями медицины, как профессоры В.Филатов, Г.Сперанский, В.Протопопов и др.

В этом письме авторы бьют тревогу по поводу чрезмерной перегрузки учеников из-за полной невыполнимости школьной программы. Считается, что при реформах нашей школы школьные программы много лет просто <u>напластовывались</u> и в результате оказались непосильными. Приводятся примеры большого количества часов, которые тратят ученики на школьные задания, например: "Дело доходит буквально до анекдотических случаев. В одной из школ Одессы проделали следующий опыт: предложили преподавателям выполнить уроки, которые они задали на дом своим ученикам. Учителя просидели за этой работой около шести часов!".

Хотя письмо подписано девятью деятелями медицинской науки (действительными членами, членами-корреспондентами, профессорами), но убедительностью эта фраза не отличается. Как в этом опыте преподаватели выполняли задание? Каждый по своему предмету? Но если преподаватель по своему предмету

затрачивает больше времени, чем ученик, то это просто обозначает, что он - никуда не годный преподаватель, один из носителей тех фальшивых дипломов, которые фабрикуются при современной маниловщине в отношении учеников и студентов. А если одному преподавателю было поручено выполнить задания по всем предметам на данный день, то нисколько неудивительно, что он затратил гораздо больше времени, чем ученик, так как, естественно, что ему приходилось вспоминать многое, а ученики работают систематически. Мне приходилось иногда помогать по арифметике ученикам младших классов, и я часто оказывался в затруднении, так как заданную задачу я легко решал при помощи уравнений, но требовалось ее решить, не применяя уравнений. Уверен, что многие настоящие крупные математики растеряются, когда от них потребуют решить арифметическую задачу на образовательном уровне ученика младшего класса. Приведенный "опыт" поэтому не имеет ни малейшей убедительности.

Но в письме медиков есть одно ценное указание. Приведя пример одной ученицы 9-го класса, которая тратит очень много времени на домашнее приготовление уроков, письмо указывает: "В дни, когда по расписанию есть урок русской литературы (а это бывает 4 раза в неделю) Косенко тратит на подготовку к этим урокам 4-5 часов..."

Конечно пример, приведенный в письме, весьма далек от того, чтобы быть типичным. Среди моих родных и знакомых мне известно много учеников и учениц, которые успешно кончали среднюю школу без всякой перегрузки в занятиях, но верно, что именно литература является наиболее трудоемким предметов в современной школе. И она вызывает большую нагрузку не только у учеников, но и учителей. Современные преподаватели русского языка и литературы - это подлинные мученики, обреченные на огромную работу по ежедневной проверке тетрадей. Эта скучная и непродуктивная в конечном счете работа не имеет сколько-нибудь приличного материального вознаграждения.

Теперь коснемся вопроса о **нахлестовании**. Если верить авторам письма, то выйдет, что нагрузка школьников все время возрастает и, значит, современная нагрузка должна быть много выше прежней. Посмотрим так ли это. Бросим краткий взгляд на старые программы и программы школ первого периода существования СССР.

До Революции, как известно, было много типов средней школы: 1/ классическая гимназия с латинским и греческим языками - 8 классов (с двумя приготовительными - 10); 2/ так сказать "облегченный" тип классической гимназии - с одним латинским языком; 3/ реальные училища без классических языков с 7-летним сроком обучения (не считая приготовительного класса); 4/ очень разнообразные школы: военные, духовные семинарии, коммерческие училища, школы, где все преподавание велось (кроме русского языка и истории) на иностранном языке (немецком или французском), наконец, привилегированные школы и т.д. Все эти школы давали общее образование, но аттестат зрелости, дававший право на поступление в Университет без экзамена выдавали классические гимназии.

Как известно, преподавание в средней школе в старое время велось раздельно для мальчиков и девочек, за исключением немногих частных школ. Некоторые женские средние школы (так называемого ведомства императрицы Марии) имели сниженную, по сравнению с мужскими школами, программу.

Коснемся программы разных средних школ.

Образцом аттестата зрелости классической гимназии может служить аттестат В.И.Ленина, выданный в 1887 году. Там такие предметы: 1/ Закон Божий, 2/ Русский язык и словесность, 3/Логика, 4/ Латинский язык, 5/ Греческий язык, 6/ Математика, 7/ История, 8/ География, 9/ Физика и математич. география, 10/ Немецкий язык, 11/ Французский язык. По всем предметам 5, кроме логики, где было 4.

Мы видим - четыре языка (в том числе два древних), вот это действительно нагрузка! Математика не расчленена, но, несомненно, классическая школа давала прекрасное математическое образование: разницы между гимназистами и реалистами в технических вузах по уровню математики, по-моему, не наблюдалось.

Нет химии, как самостоятельного курса, и вовсе нет биологии.

На переломе столетий классическая гимназия претерпела бифуркацию: только небольшое число классических гимназий сохранило оба древних языка, у большинства осталась только латынь, но зато была введена биология (естествознание).

Лично я окончил в 1906 году Реальное училище, где не было древних языков, а было только два новых языка (французский и немецкий); продолжительность обучения была на год короче. Было уделено больше внимания на технические предметы, рисование, черчение как техническое, так и проэкционное (начертательная геометрия). При моем пребывании в школе не было самостоятельного курса химии, краткие сведения по химии сообщались в курсе физики.

Многопредметность была характерна для некоторых специальных средних школ, например, для коммерческих училищ. Приведу список предметов Петровского Училища в С.Петербурге от 1916 года: 1/ Закон Божий, 2/ Русский язык и словесность, 3/ Английский язык, 4/ Немецкий язык, 5/ Французский язык, 6/ История, 7/География, 8/Естественная история, 9/Физика, 10/ Космография, 11/ Химия, 12/ Арифметика, 13/ Алгебра, 14/ Геометрия, 15/ Тригонометрия, 16/ Аналитическая геометрия, 17/ Коммерческая арифметика, 18/ Бухгалтерия, 19/ История торговли, 20/ Политическая экономия, 21/ Законоведение, 22/ Товароведение с технологией, 23/ Коммерческая география и статистика, 24/ Коммерческая корреспонденция на русском языке, 25/ то же на французском языке, 26/ то же на английском языке, 27/ то же на немецком языке, 28/ Графические искусства (чистописание, рисование и черчение).

Я привел образцы програм дореволюционной средней школы!

Приведу теперь примеры удостоверений об окончании единой трудовой советской школы за первый советский период. Дело идет о 102-й школе (преобразованного 3-го Реального училища, в котором я учился) в Ленинграде на Греческом проспекте угол 7-ой Советской ул. Следует отметить, что программы ленинградских школ долгое время отличались от програм московских средних школ. Удостоверение об окончании 102 школы за 1927 год заключает следующие предметы: 1/ Родной язык и литература, 2/ Арифметика, 3/ Алгебра, 4/ Геометрия, 5/ Тригонометрия, 6) Естествоведение, 7/ Физика, 8/ Химия, 9/ География, 10/Обществоведение, 11/ Французский язык, 12/ Немецкий язык, 13/ Рисование, 14/Пение, 15/ Начала аналитической геометрии и анализа бесконечномалых, 16/ Мироведение, 17/ Черчение, 18/ Плакатное дело.

Удостоверение, выданное той же 102еой школой (тогда она называлась девятилеткой) в 1930 году указывается на следующие предметы: 1/ Обществоведение, 2/ Родной язык и литература, 3/ Математика, 4/ Естествознание, 5/ Химия, 6/ Физика, 7/ География, 8/ Иностранный язык: немецкий и французский, 9/ Труда: а/ в плакатних и чертежных мастерских и б/ на земельном участке, 10/ Изобразительные искусства, 11/ Музыка и пение, 12/ Физкультура.

Указано, что, сообразно принятому школой художественно-промышленному уклону, приобрел знания и навыки по следующим специальним предметам: 13/ Техническому черчению и рисованию, 14/ Живописи по трафарету и плакату, 15/ Начертательной геометрии, 16/Технологии и 17/ Изучению стилей.

Если сравнить все эти програмы с програмой современной школы, то обнаружим следующие различия. В современной школе резко сократились иностранные языки, вместо двух-четырех - всего один, а иногда и он не преподается (как это часто имеет место в сельских школах); 2/ сокращение по математике по сравнению с периодом 1916-26 года, так как исчезла аналитическая геометрия и основы анализа бесконечно-малых, а также начертательная геометрия.

Прибавились некоторые сравнительно незначительные предметы, как дарвинизм, логика, психология, конституция и что особенно важно: вместо одного предмета: русский язык и литература (словесность) появились два отдельных предмета: русский язык и литература. Произошло еще одно весьма существенное изменение: в старой школе классные сочинения писались не только на уроках русского языка и словесности, но и по другим предметам: естествознанию, физике, истории, даже закону божьему. Последние годы распоряжением министерства классные сочинения (так называемые контрольные работы) были по всем предметам кроме литературы (и, кажется, математики) запрещены, при чем в обход этого запрещения учителя проводят такие работы, но,чтобы скрыть такое страшное "преступление" от недремлющего ока инспекторов, они отметки, выставленные за один день, разбрасывают по нескольким дням.

Таким образом сравнение програм старой и современной школы не обнаруживает никаких серьезных "напластований", никакой перегрузки современной школы.

Но проведенное выше сравнение программ касается только одной стороны вопроса: качественного содержания программ, т.е. разнообразия предметов. Важно познакомиться и с количественной стороной, т.е. с количеством часов, затрачиваемых учеником на тот или иной предмет. Я проведу такое сравнение между прежним реальным училищем, средней советской школой конца тридцатых годов и современной школой. Для этого использую данные, приведенные в книге "Педагогика" под редакцией И.А.Каирова. 1939. Стр. 218 и выпущеным Главным Управлением Школ Министерства Просвещения РСФСР Учебным планом средней школы на 1957/1957 учебный год. Я беру сравнение с реальным училищем, а не с гимназией, потому что реальное училище ближе по программе и потому, что оно (семь классов плюс приготовительный, плюс два класса начальной городской школы) имело фактически десятилетний срок обучения (Каиров, стр.215) , как и современную советскую среднюю школу и реальное училище нормально кончали в 17 лет (для гимназии нормальный возраст для выпускника был 18 лет) . Я объединил ряд предметов таблицы Каирова для большей наглядности и результат привожу далее. (см. стр.28)

Мы видим, прежде всего, что общая нагрузка за 10 лет по часам советской средней школы превышает таковую для реального училища на 982 (за 1939 год) или 1281 часа для современной средний школы. Как будто значительная разница! Но эта разница заметно уменьшится, если мы примем во внимание такой предмет как физкультура. В планах советских школ он фигурирует и не фигурирует в плане реального училища. Но фактически физкультура была обязательным предметом (тогда она называлась гимнастика) и в том училище, где я учился, были два прекрасно оборудованных для шведской гимнастики гимнастические зала: шведская лестница, параллельные брусья, столбы для лазанья, матрацы для прыжков с трамплина и проч. Для современной програмы характерно включение такого пункта как "проведение экскурсий", но экскурсии и в наше время были, но не включались в учебный план. Сравнение будет более точным, если мы разделим все предметы на две категории: 1/ требующие помимо занятий в школе и домашних занятий; 2/ не требующие домашних занятий. К первой группе отойдут предметы 1-8 таблицы, ко второй 9-12. Получим новую табличку. (см. стр.28, табл. № 2)

Табл. № 1

Сравнительная таблица часов в учебных планах реального училища и советской школы 1939 и 1956/57 г.г.

Предметы	1 Реальн. училище	Советская школа 2. 1939	3. 1956	Разность 2-1	3-1	3-2
1. Русский язык, литература и чистописание	2080	2750	2788	+670	+708	+38
2. Математика..........	1600	2039	1980	+439	+380	-59
3. Иностранный язык....	1504	702	660	-802	-844	-42
4. Неорганич.науки физика, химия, астрономия, геология и минералогия	384	936	924	+552	+540	-12
5. Биология (естествознание).....	480	546	396	+66	-84	-150
6. География, история, конституция, законоведение...............	992	1442	1172	+450	+180	-270
7. Религия	704	-	-	-704	-704	-
8. Психология	-	-	33	-	+33	+33
9. Черчение и рисование	720	429	330	-291	-390	-99
10. П е ни е	112	234	198	+122	+86	-36
11. Физкультура и военные занятия..........	-	480	660	+480	+660	+180
12. Труд, практ. по сельск. хоз., машиновед. и электротехн., проведение экскурсий	-					+716
Итого.......	8576...	9558	9857	+982	+1281	+299

Табл. № 2

Категория	Реальное	Общее число часов за 10 лет обучения Советская школа 1939 г.	1956/57 г.
1 кат. (требующие дом. работы)....	7744	8415	7953
2 кат. (не требующие дом. работы)	832	1143	1904
Всего.......	8576	9558	9887

Разница получается значительно меньшая, не позволяющая говорить о какой либо особенной "перегрузке".

Сравним теперь учебный план средней школы 1939 года с реальным училищем. Мы видим снижение по трем предметам: 1/ рели-

гии, что вполне естественно в связи с законом об отделении церкви от государства; 2/ иностранному языку - более чем вдвое, т. к. как преподавался только один язык; 3/ черчению и рисованию, что вряд ли оправдано, так как и тогда уже ставился вопрос о политехнизации средней школы. Какие же предметы выиграли за счет этих сокращений и за счет некоторого увеличения общей нагрузки? Не говоря о физкультуре, мы видим, что главный выигрыш достался на долю четырех предметов: 1/ русский язык и литература, 2/ математика, 3/ физика, химия и др. неорганические науки и 4/ историко-географический комплекс наук. Мы в праве были бы ожидать, что по этим предметам ученики должны бы получить больше знаний, чем ученики старой школы, но на деле наблюдается обратное. Мы знаем, что программа математики в советской школе не шире программы старой школы и, следовательно, при затрате большего числа часов ученик не получает столько сведений, сколько ученик старой школы по приблизительно той же программе при затрате меньшего числа часов. Сложнее обстоит вопрос с физикой и другими неорганическими науками. За первую половину 20-го столетия физика и связанная с ней техника обнаружила такой неслыханный прогресс, что расширение программ средней школы по этим предметам вполне естественно. Но большой вопрос, нужно ли такое ознакомление с физикой для всех оканчивающих среднюю школу? Ведь несмотря на такую значительную программу у очень многих по окончании школы не остается решительно никаких физических понятий. Не следует ли учесть тот несомненный факт, что склонности и способности людей неодинаковы к покончить с представлением об обязательности "единой школы", которая фактически уже давно не существует. Необходима бифуркация среднего образования. Если расширение объема физики и других точных наук (по крайней мере для большинства учеников, имеющих уклон к техническим наукам) вполне понятно, то расширение объема русского языка и литературы (немногим уступающее экономии за счет одного выпавшего иностранного языка) решительно ничем не оправдано. Изучение русского языка стало легче в силу изменения орфографии, а необходимость "прохождения" всех сколько-нибудь крупных писателей решительно не может быть оправдана. Как история, несмотря на увеличение срока исторического процесса, должна укладываться в те же рамки, так и литература никаких тенденций к росту проявлять не должна. Если мы теперь сравним

учебные планы 1939 года и 1956/57 года (см. последний столбец таблицы № 1), то результат окажется прямо удивительным. Ведь реформа средней школы проходит под знаком политехнизации. Сообразно с этим вполне понятно увеличение числа часов по последнему пункту. Увеличение часов на физкультуру менее понятно и непонятно, какое отношение к политехнизации имеют два предмета, немного увеличившие число часов - русский язык и литература и психология. Можно только приветствовать сокращение таких предметов как биология и география с историей и проч., так как в этих предметах преобладает запоминание (а уж про дарвинизм после 1948 года и говорить нечего), но ведь сократились, хотя немного, даже такие предметы как математика, иностранный язык и даже столь важные при политехнизации рисование с черчением. Непонятно!

Серьезной перегрузки наши программы не имеют. Жалобы на то, что некоторые старательные ученики переутомляются под бременем нагрузки объясняются следующими соображениями:

1/ чрезвычайным однообразием схемы уроков, о чем подробнее будет ниже: сейчас считается необходимым на каждом уроке давать новое задание: в наше время было иначе. Каждый день были уроки с новым заданием и без такового и ежедневно приходилось готовить не по 5-6 предметам, а по двум-трем;

2/ очень большим различием способностей учеников: весьма возможно, что для некоторой категории учеников существующая программа трудна; надо создать школы применительно к разным способностям учеников, учитывая, что есть люди способные к математике, есть способные к технике и, наконец, есть люди с выраженными филологическими способностями. Страна нуждается во всех трех категориях работников и надо отказаться от попытки стричь всех людей под одну гребенку;

3/ особенным характером преподавания литературы, положением, который занимает этот предмет, и всем стилем преподавания современной школы. Этот стиль - стопроцентный догматизм, который проявляет особенно вредное влияние в преподавании литературы.

4/

x x

x

4. <u>О догматизме в преподавании</u>. Касаясь этого вопроса, надо прежде всего разобрать соотношение средней и высшей школы. Очень часто высказывают мысль, что преподавание в средней школе должно быть догматическим, в высшей свободным, а потому борьба с догматизмом в средней школе кажется нарушением самого характера средней школы. Указанное выражение справедливо в том отношении, что в средней школе должно преподаваться в основном только то, что не вызывает споров, а в высшей школе учащийся должен быть подведен, так сказать, к переднему краю борьбы живой развивающейся науки. Но не может быть резкого скачка между средней и высшей школой и в старших классах средней школы уже вполне уместно давать ученикам понятия о дискуссионных проблемах в науке (это вызовет больший интерес), и, с другой стороны, более критическое отношение в вузе развивается только на старших курсах. При таком подходе высшая школа станет естественным развитием средней, а не ее отрицанием. Например, в средней школе естественно преподается только евклидова геометрия и даже можно не упоминать о неевклидовой. В этом отношении преподавание является догматическим, но догматизм в такой форме является для средней школы законным, так как неевклидова геометрия для понимания рядового школьника недоступна и евклидова для всех практических целей совершенно достаточна. Ознакомление с неевклидовой геометрией в вузе никого не заставит пожалеть о времени, потраченном в средней школе на изучение школьной геометрии.

В современной же школе имеется иной подлинный, вреднейший догматизм - из спорных учений излагают одно, очень часто неверное, и преподают это как абсолютную истину. Курс дарвинизма недавно был сплошь наполнен лысенковской, лепешинской и бошьяновской чушью. Сейчас от самой залихватской ерунды программу немножко почистили, но все-таки дарвинизм преподается догматически, да и само название "дарвинизм" вместо "эволюционная теория" обозначает догматическое требование следовать одному из направлений эволюционной теории.

В той школе, где я имел удовольствие учиться, догматически преподавался только один предмет - закон божий, да и то преподаватель М.П. Либенцов, был очень либеральный священник и снисходительно смотрел на вольномыслие своих учеников. А лучшие преподаватели давали большой простор критике на

своих уроках. Особенно это было выражено на уроках любимого учителя класса, преподавателя истории, Александра Ивановича Боргмана. Хотя он довольно сильно заикался, это не отражалось на внимании, с которым ученики слушали его, как теперь выражаются, "изложение нового материала". Нередко это были настоящие превосходные лекции. Помню такую великолепную лекцию о Вольтере, и хорошо запомнились его уроки по русской истории, где он знакомил нас с методами критики исторических источников; часто указывал на такие выводы выдающихся историков (имена Ключевского, Платонова, Голубинского и др. нам хорошо были известны со школьной скамьи), которые совсем не гармонировали с официальными взглядами. Например, при рассказе об убийстве Димитрия Царевича он изложил существующие среди историков взгляды: 1/ возможно, что никакого убийства и не было, как и было изложено в протоколе следственной комиссии В.И.Шуйского, а был несчастный случай /этого мнения, как известно, придерживается и незаслуженно затертый выдающийся марксистский историк М.Н.Покровский/; 2/ если и было убийство, то нет серьезных данных приписывать организацию его Борису Годунову: скорее в этом виновата клика бояр, при чем, на основании некоторых намеков в летописях, можно думать, что тут не обошлось и без участия Федора (будущего патриарха Филарета) Романова, отца первого царя из династии Романовых. Еще более "пикантные" вещи А.И.Боргман нам сообщал по поводу избрания на царство Михаила Федоровича Романова. Один историк (не помню точно, на кого он ссылался) тщательно изучил акт об избрании на царство Михаила Федоровича Романова и сличил его с актом об избрании Бориса Годунова, и оказалось, что, за исключением имен, места действия и дат, один документ почти дословно повторяет другой, отчего у данного историка вообще возникало сомнение, было ли действительно избрание в том виде, как оно изложено в акте, или этот акт сфабрикован для легализации нового царствующего дома. Эти уроки нас приучали к подлинному свободомыслию. Такое же свободомыслие прививалось нам на уроках словесности Александром Ивановичем Яцимирским, впоследствии профессором Варшавского Университета: к сожалению, он преподавал в нашем классе только год или два.

5. О положении литературы в системе средней школы.

Как было указано, именно в деле преподавания литературы имеется резкий скачок в смысле увеличения числа часов и требований. Это находится в связи с общим увеличением того значения, которое придается сейчас литературе, (правильнее сказать беллетристике или так называемой художественной литературе, так как научная литература - тоже литература). Писателям присвоили звание "инженеров человеческих душ", вознаграждение за свой труд они получают несравненно большее, чем несомненно более полезные настоящие инженеры за свой, создан специальный Институт имени Горького для серийного производства писателей, и все это несмотря на то, что современная литература не идет ни в какое сравнение с нашей славной классической литературой. Все сочинения наших писателей, литературные журналы печатаются в огромных тиражах, а научная литература находится на голодном пайке, даже математики и представители технических наук справедливо жалуются, что из-за нехватки места и запоздалости печатания часто теряется приоритет. Кроме того, создалось своеобразное понятие общего образования: образованный человек должен хорошо знать старую беллетристику и следить за современной, а если он совсем позабыл школьную математику, то это ничего не значит. Борис Полевой в одной из центральных газет высказал такую невежественную мысль, что для пользования логарифмической линейкой требуется знание высшей математики и в редакции эту чушь пропустили: все читавшие были, очевидно, одного уровня культуры.

Несмотря на такие колоссальные усилия мы знаем, что результат довольно плачевен: большинство учеников, даже получивших хорошие отметки по литературе, беспомощны в деле изложения собственных мыслей, о чем уже говорилось. Важнейшей причиной этому является догматизация преподавания русского языка и литературы вследствие чего интереснейший и необходимейший для развития человека предмет превратился в мощное орудие оглупления молодежи.

Коснемся значения предметов в системе общего образования. Общее образование должно дать ученику известный запас необходимых знаний и вооружить его умственными орудиями для понимания явлений и для руководства этими явлениями. Эти две стороны - знание и понимание, играют разную роль в разных системах преподавания. Я слыхал, что в некоторых мусульманских школах все

преподавание сводится к заучиванию корана наизусть: стопроцентное знание, понимания не требуется. Не знаю, может быть я не прав по отношению к мусульманам, но именно этот характер преподавания объясняет застой культуры, которому подверглись все магометанские страны после первоначального блестящего расцвета арабской цивилизации.

Иной характер носит талмудическое образование евреев. Ученые талмудисты стремятся согласовать все противоречия в Талмуде и Библии, а так как это довольно трудно, то, естественно, что наиболее сильные умы именно на этой почве приходят в свободомыслию: достаточно указать славные имена Моисея Маймонида и Боруха Спинозы.

Серьезная работа над обоснованием тех или иных положений (а не простое задалбливание) их представляет чрезвычайно полезную гимнастику для ума. Об этом мы имеем свидетельство такого свободомыслящего человека, как Чарльз Дарвин. Уже стариком 69 лет, когда его имя подвергалось проклятием большинством богословов, он пишет в своей замечательной "Автобиографии" (стр.42 в издании "Происхождение видов" Сельхозгиз, 1952 г.): "Для экзамена на бакалавра прибавилось знакомство с книгами Палея: "Доказательства христианства" и "Нравственная философия". Это я выполнил с полной тщательностью и убежден, что мог бы на память переписать все "Доказательства", но, конечно, не ясным языком Палея. Логика этой книги и, я могу прибавить, также его "Естественной теологии" доставила мне столько же наслаждения, как и Евклид. Тщательное изучение этих книг, без попытки задалбливания их содержания, составляло, как мне казалось тогда и как я до сих пор убежден, все, что только я вынес полезного из всех моих университетских занятий в смысле воспитания ума. Я не останавливался в то время на посылках, от которых отправляется Палей; но, приняв их на веру, я был очарован и убежден всей длинной нитью его аргументации". /Подчеркнуто мной -АЛ/. Забегая вперед, спросим есть среди современных "утвержденных" советских руководств по гуманитарным дисциплинам (и биологии, конечно) такие, которые оставляли бы столь неизгладимое впечатление даже у человека, который впоследствии утратил веру в то, что в этих руководствах проповедывалось.

Общим выводом можно сделать такой. Развитие ума достигается гимнастикой ума при любом содержании: поэтому и классическ

языки имели огромнейшее воспитательное значение, так как работу над латинским и особенно греческими текстами можно было с полной справедливостью назвать умственной атлетикой, в которой все виды от легкой до самой тяжелой. Эта атлетика приучала к правильному мышлению. Существует другой род умственной атлетики, которая приучает к "точному" мышлению, это - математика; понятия "правильный" и "точный" вовсе не синонимы, но на доказательство этого (вполне ясного представителям точных наук) положения не буду отвлекаться.

Само собой разумеется, что я вовсе не являюсь сторонником возрождения классической гимназии как универсальной школы (хотя известная доля классических школ должна существовать в каждом культурном государстве). Даже в традиционной стране классического образования Англии, монополии классической школы, как полноценного среднего образования, уже не существует. Это вполне понятно. Прогресс наук столь велик, что мы не можем позволить роскоши тратить время учеников на такие предметы, которые дают превосходное формальное развитие, но с содержанием совершенно оторванным от жизни. Роль развития правильного последовательного мышления возлагается, в первую очередь, на языки, как русский, так и на иностранные, но, разумеется, в преподавании всех предметов, даже чисто "фактических", как география, история и проч., надо стремиться, чтобы элемент голого заучивания был сведен до самого необходимого минимума.

Между тем разделение первоначально единого предмета (русский язык и словесность) на два: русский язык и литература имело в числе многих других последствий то, что в предмете, имевшем главной целью общее развитие, стал преобладать элемент накопления задалбливаемых и при том часто вздорных сведений.

Я уже приводил пример студентки, обнаружившей на экзамене знание предмета и полное отсутствие понимания. Это не послужило основанием для провала данной студентки на экзамене. Но если бы она проявила свободомыслие, то провал в тех условиях был бы обеспечен. В прошлом было не так. Мне рассказывал один уже пожилой известный писатель, что в средней школе, где он учился было дано сочинение по роману Тургенева "Отцы и дети". Учитель очень одобрял Базарова и не одобрял Кирсанова и, естественно, ожидал, что сочинения будут написаны в том же духе. Но мой знакомый в

в то время не любил Базарова и все сочинение посвятил его критике и восхвалению Кирсанова. Но так как сочинение было написано последовательно и логично, то учитель, вопреки своим симпатиям, поставил ему пятерку, но два или три урока посвятил полемике с этим своим непокорным учеником, доказывая свою точку зрения. Думаю, что подобные уроки остались прочно в памяти учеников, и способствовали тому, что ученики читали не только "рекомендованную" литературу и не только в школе.

Стремясь к объективности, должен заметить, что сейчас имеются некоторые сдвиги в этом отношении. Могу привести один замечательный случай, имевший место весной 1956 года. Одна московская преподавательница поставила ученику 10-го класса на выпускном экзамене пятерку за сочинение на тему "Маяковский и современность" и, по совокупности отметок, ученик был представлен к золотой медали. Но так как сочинение было написано своеобразно, с отходом от ходячих штампов, то Районо, которое, как известно, проверяет все сочинения медалистов, возмутилось свободомыслием ученика, исправило пятерку на двойку, а учительнице поставило на вид (или объявило выговор, точно не знаю) за то, что она неправильно воспитывает учеников. Но учительница оказалась не робкого десятка: она обжаловала это постановление в Министерстве, заявив, что, если Министерство Просвещения согласно с мнением Районо, то она не считает для себя возможным продолжать преподавание в средней школе. К чести Министерства надо сказать, что оно исправило ошибку Районо, восстановило пятерку и выразило благодарность учительнице за хорошую работу. Но если в Москве имеются такие отделы народного образования, то что же думать о провинции и много ли найдется таких смелых педагогов?

Я уже указывал, что в прежней школе сочинения вовсе не давались на отрывки литературы, но единство преподавания языка и словесности [1/] имело то огромнейшее преимущество, что те-

---

1/ кстати, чем объясняется, что вместо "словесность" у нас преподают "литературу". Слово "словесность" имеет два преимущества: а) оно русское: я вовсе не протестую и даже сочувствую внедрению иностранных слов, где они уместны (трактор, комбайн, бульдозер, экскаватор и т.д.), но зачем изгонять хорошее русское слово; б) оно точнее, так как понятие "литература" заключает в себе не только художественную, но и научную литературу.

мы сочинений были не только "литературными", но и, как теперь называют, "свободные". Конечно, и сейчас известный процент "свободных" тем сохранился, но эти темы имеют преимущественно политическую окраску и, следовательно, простора для мысли не дают.

В наше время было иначе. В младших классах, припоминаю, были такие темы: " Лес и вода - краса всей природы", "Не все то золото, что блестит". А на одном из конкурсных экзаменов в Горный Институт в С.Петербурге (славившемся особенной строгостью к сочинениям) была дана тема "Авось небось - брат родной". Думаю, что если бы дали такую тему современным ученикам, то они почти полностью бы провалились.

В чем преимущество свободных тем? Они требуют самостоятельной работы мысли, уменья мобилизовать находящийся в распоряжении ученика запас сведений из всех областей и умения последовательно излагать мысли по непротоpенным путям. Они вместе с тем доставляют наибольшее удовольствие ученикам и часто тот самый ученик, который пишет суконнейшие шаблонные сочинения на "литературные" темы пишет ~~превосходные~~ недурные очерки, вроде "Мой первый футбольный матч", "На рыбалке" (~~Образцы этих очерков, написанных моим внуком см. в приложении.~~ Учитель оценил их на пятерку, тогда как за обычные сочинения в классе ставил ему двойки. Эти же темы были ~~ни им~~ ими выбраны ~~самим~~ учеником в летнее время).

Значит ли это, что я против литературных тем? Отнюдь нет. Они имеют свое важное место в преподавании и могут способствовать развитию ученика. При отсутствии догматизма здесь тоже имеется простор для развития ума, а кроме того интереснейший материал для ознакомления с историей русской и мировой общественной мысли, - поучительнейшее занятие для молодого ума.

Но у нас болтают о диалектике на каждом шагу, но в преподавании литературы - никакой диалектики, а ведь диалектика в исходном смысле - искусство спорить, и там, где нет спора, нет и диалектики. Обычно дается утвержденное сверху толкование, оно дополняется печатной "разработкой", вот и пиши в этих пределах: самому думать у нас не полагается (и не только ученикам средней школы), за тебя думают те, кому это положено по штату.

6. <u>О "прохождении" писателей, в частности Пушкина.</u>

Для доказательства догматизма преподавания приведу несколько иллюстраций. Центральное место в преподавании литературы занимает, конечно, Пушкин. Ему посвящается больше часов, чем какому либо другому писателю (40 часов) , при этом (сужу по програме на 1955/56 г.) проходятся далеко не все выдающиеся произведения Пушкина: я не нашел, например, упоминания о таких шедеврах Пушкина, как "Руслан и Людмила", "Полтава", почти нет в програме его замечательных сказок. Зато особенно тщательно "прорабатываются", оставшиеся в програме произведения, например, "Евгений Онегин". Но "проработка" решительно односторонняя. Она целиком проводится по "высочайше утвержденному " толкованию Белинского, который видел в "Евгении Онегине" Энциклопедию русской жизни (в програмах на 1955-56 год указано: Широта отображения русской действительности). Вот как трактуется сама личность Онегина (С.М.Флоринский. Русская Литература. Изд.второе. 1955 г., стр.171:

> "... При всей широте тематики роман "Евгений Онегин" - это прежде всего роман об умственной жизни и исканиях русской дворянской интеллигенции 20-х годов XIX века, перед декабрьским восстанием 1825 года. Основная тема его - передовая личность в ее отношении к дворянскому обществу и народу.Эту тему Пушкин и раскрывает в образах представителей прогрессивной дворянской интеллигенции - Онегина, Ленского и Татьяны".

Прогрессивная дворянская интеллигенция дала, как известно, декабристов. Есть данные, что в десятой главе Пушкин собирался дать картину возникновения тайных обществ декабристов и, может быть, даже собирался ввести Онегина в число декабристов. Но, как известно, от сожженной самим Пушкиным десятой главы остались только немногие строки, и в них, как и в самом романе, никаких указаний на близость Онегина к декабристам нет. Все же содержание романа не дает ни намека на то, что Онегин в какой либо степени был близок к декабристам. Но, говорят, свирепая цензура мешала: если бы не цензура, так было бы замечательно. Трудно судить о том, чего нет не только в бытии, но даже неизвестно было ли оно в сознании Пушкина, но нетрудно показать, что в том, что действительно

есть в романе Пушкина, есть к чему придраться даже и не очень свирепой цензуре.

Роман отражает время между 1814 и 1825 годами: после Отечественной войны и до декабрьского восстания. Как же отразилась Отечественная война в романе? Есть несколько блестящих стихов, посвященных Петровскому замку и "падшей славе" Наполеона, но есть ли что-нибудь о героях Отечественной войны? Сам Онегин, ясно, в войне не участвовал. Но в романе упоминается о двух участниках великой борьбы. Прежде всего муж Татьяны Лариной - изувеченный в сраженьях молодой генерал. Что он молодой, ясно из того, что он был товарищем "проказ и шуток прежних лет" Онегина, при сколько-нибудь значительной разнице в летах такие воспоминания невозможны. Талантливый и храбрый офицер, в молодом возрасте за свои заслуги получивший звание генерала - это-то и есть подлинный материал для декабристов, а вовсе не вертопрах Онегин. По современной терминологии муж Татьяны - безусловно положительный тип, в особенности, если мы прибавим, что он, известный генерал и князь, в браке искал не титулов или богатства, а выбрал по настоящей, подлинно чистой любви скромную, небогатую, провинциальную девушку. У меня лично к нему самая глубокая симпатия и я чувствую, что я не одинок, хотя бы по оперной трактовке князя Гремина, которую можно упрекнуть только в одном искажении - муж Татьяны вовсе не был " с седой головой". У Пушкина же в романе к нему явно пренебрежительное отношение: кроме того, о чем уже сообщено, мы знаем только, что он - важный, толстый и что он "всех выше и нос и плечи подымал".

Я думаю, что источником такой несправедливости к мужу Татьяны являются какие-то субъективные эмоции Пушкина, так как, видимо, Татьяна имела какой-то реальный прообраз (об этом ясно сказано в последней строфе романа), имел, вероятно, прообраз и молодой генерал, выведенный в романе.

Но в "Евгении Онегине" изображен и другой участник борьбы с французами, это - Зарецкий. В главе шестой, строфа пятая, мы имеем такие строки:

"И то сказать, что и в сраженьи
Раз в настоящем упоеньи
Он отличился, смело в грязь
С коня калмыцкого свалясь,
Как зюзя пьяный, и французам
Достался в плен: драгой залог!

Новейший Регул, чести бог,
Готовый вновь предаться узам,
Чтоб каждым утром у Вери
В долг осушать бутылки три".

Так это же оскорбление русской армии! - утверждать, что имелись офицеры, настолько лишенные патриотизма, что были готовы охотно сдаться в плен, чтобы иметь возможность повесничать в Париже. Как николаевская цензура могла пропустить такую вольность - уму непостижимо. Воображаю, как проработали бы Пушкина сейчас современные борцы с космополитизмом: прямо страшно подумать!

Татьяна тоже попала в число представителей "прогрессивной дворянской интеллигенции", а по программе числится: "Образ Татьяны, воплощающей лучшие качества русской женщины". Что Татьяна была очень милая, да к тому и красивая женщина, этого отрицать невозможно и, конечно, как жена, она составила бы счастье хорошего человека, но ведь в понятие "прогрессивный" мы вкладываем нечто большее, чем просто наличие обыкновенных добродетелей: требуется наличие научных, художественных, общественных, вообще культурных исканий, готовность к борьбе за них. Такие женщины имеются, например, у Некрасова (его поразительные "Русские женщины"), у Тургенева и у других. А Татьяна в юности зачитывалась романами, мечтала о любви, полюбила Онегина, вообразив, что он "ей послан богом". Даже убедившись в его никчемности, она не разлюбила его (право же такая "верность" никакого уважения не заслуживает), покорилась матери и вышла замуж за нелюбимого, но почтенного генерала и продолжала считать себя несчастной. А уровень ее развития ясен из того обширного ассортимента разнообразных гаданий, которые с такой тщательностью описаны в романе.

Но есть одна черта в Татьяне, которую оттеняют наши "утвержденные" учебники (как цитированный учебник Флоринского, стр.176, так и более ранний учебник Русской литературы Н.Поспелова, П.Шабловского и А.Зерчаниновой, 10-е издание. 1950 г., стр.234), а именно ее близость к национальной и народной почве. "Уже самым именем своей героини, распространенным в то время главным образом в простом народе, Пушкин хочет подчеркнуть близость Татьяны к народной массе". Поско

ку имя ей было дано родителями, а не выбраноею самой, то ясно, что, если встать на эту точку зрения, близкими к народной массе были ее родители, помещики Ларины, а не сама Татьяна. И как совместить "близость к народной массе" и русскому народу такие слова:

"Она по-русски плохо знала,
Журналов наших не читала
И выражалася с трудом
На языке своем родном".

Так это же явная космополитка! И всю свою идеологию она заимствовала из чтения иностранных романов, в частности "Новой Элоизы" Руссо. Но Руссо, то был прогрессивный писатель, значит и Татьяна прогрессивна! Но ведь есть Руссо "Общественного договора" и Руссо "Новой Элоизы". Руссо "Общественного договора" - великий подлинной революционный мыслитель: под лозунгами этого Руссо "Свобода, равенство и братство" шли борцы Американской, Великой Французской Революции, да и наша Великая Октябрьская Революция вдохновлялась этими же словами. Эти лозунги - бессмертны, но в романе нет ни намека, чтоТатьяна ими интересовалась. Она интересовалась только вопросами любви и вся ее жизнь построена очень сходно с Юлией, героиней "Новой Элоизы". Как известно Юлия д"Этанж полюбила скромного учителя (почему она и названа новой Элоизой, как повторение романа Абеляра и Элоизы), сошлась с ним, забеременела, но несчастной случайности выкинула (отчего ее "грех" остался неизвестным) и преблагополучно вышла замуж за выбранного ей в мужья представителя русской знати, много старшего ей по возрасту (ему было около 50 лет). Нигде в романе не осуждается такая покорность родительской воле, и когда, уже будучи замужем, Юлия Вольмар встречается с прежним возлюбленным , Сен-Пре, она после некоторой внутренней борьбы остается верной супружескому долгу: в конце романа она умирает, простудившись во время прогулки.

Прогрессивность и огромный успех романа Руссо в свое время объясняется тем, что там, конечно, содержится в зародыше протест против социальной несправедливости, мешающей соединиться любящим разного социального положения. Сам роман - в резком контрасте с существовавшим тогда обычаем, когда совершенно невинные девицы, совершенно не читавшие романов, выходи-

ли замуж по родительской воле, но потом компенсировали себя приобретением любовников; вся "мораль" замужних знатных дам заключалась в том, что нельзя было изменять любовнику или менять их слишком часто. Книга же Руссо проповедует верность долгу даже для вышедшей поневоле замуж женщины. Татьяна здесь ему последовала и поэтому роман Руссо оказался для нее в конечном счете не "опасной книгой", а весьма благонамеренным "руководством к действию".

Все то, что излагается в программах и утвержденных руководствах относительно "Евгения Онегина" и многих других произведений Пушкина может быть подвергнуто столь же суровой критике, и я в данном случае следую самому блестящему русскому критику 19-го века, Д.И.Писареву. Его в старое время нашумевшая блестящая статья "Пушкин и Белинский" вышла, как известно, 90 лет тому назад. Но Писарев не "утвержден" и потому в школьных курсах литературы не упоминается. Почему? Да потому, что его прогноз не сбылся: он утверждал, что популярность Пушкина исчезнет, и имя его не будет ценить русский народ, а оказался прав Белинский, предрекавший Пушкину бессмертие.

Да, в этом Писарев ошибся, как ошибся он и во многом другом, например, в своей критике Пастера, в защите взглядов своего "уважаемого сотрудника г.Зайцева" (соч.Д.И.Писарева в четырех томах, 1956, т.3, стр.367) и т.д. Так зачем же переиздают Писарева? Но ведь Писарева очень любил В.И.Ленин, едва ли не больше других наших критиков. Так за что же любил Писарева Ленин, если Писарев в основном ошибался? Читая Писарева видишь, за что его любил Ленин: за исключительную независимость и свободу мысли, целеустремленность, остроумие и блеск изложения. Так неужели это все такие опасные свойства, от которых надо заботливо охранять подрастающее поколение? Неужели благодарнейшей задачей литературоведения не является выяснение вопроса, во всем ли ошибался наш блестящий, безвременно ушедший из жизни критик и если ошибся, то что за причины его ошибки. Попробую ответить на эти вопросы. Во-первых, во многом ошибался и Белинский в своих оценках: очень часто он сам в этом признавался (напр. об ученых, исторических статьях Гоголя, помещенных в "Арабесках"), многие его ошибки стали ясны позднее. Как вам нравится такое суждение Белинского о подлинных шедеврах пушкинского творчества, его сказках. "Эти пьесы (имеются в

-А.Л.

виду Жених, Бесы, Утопленник, Зимний вечер и т.д.) в тысячу раз лучше его так называемых сказок, этих уродливых искажений и без того уродливой поэзии..."

"И если таких пьес, как Жених, Утопленник, Бесы, Зимний вечер, у Пушкина немного, в этом, конечно, виновата ограниченность и бедность сферы нашей народной поэзии". /Избр. философск. произведения. 1948, том второй, стр.94/.

И наши "вышестоящие няни" поступают очень просто: из "утвержденного" Белинского стараются допускать до учеников только кое-что, старательно припрятывая его "ошибочные" взгляды. Это вызвало протест даже у бывшего редактора "Литературной газеты", Рюрикова.

Во-вторых, мы знаем, что Писарев в своей критике Пушкина исходил из "утвержденной" эстетики Чернышевского, и приведем поэтому суждение Чернышевского об одном из его современников, поэте Фете (Избран. Философские сочинения, 1938 г., стр.509, из письма к А.Н. и М.Н. Чернышевским от 8 марта 1878 г.): "И есть у него пьесы очень миленькие, только все они такого содержания, что их могла бы написать лошадь, если бы выучилась писать стихи - везде речь идет лишь о впечатлениях и желаниях, существующих и у лошадей, и у человека. Я знавал Фета. Он положительно идиот, идиот, каких мало на свете. Но с поэтическим талантом". И вот опять получается противоречие: Чернышевский утвержден, его эстетика считается у нас новым евангелием, а сочинения "лошадиного поэта-идиота" не только издаются, но даже рекомендуются подрастающему поколению: стихотворения Фета включены в список рекомендованной литературы для 9-го класса (см. програмы средней школы на 1955/56 год по русскому языку и литературе, стр.56).

В третьих, можно утверждать, что если Писарев ошибся в прогнозе относительно будущего значения Пушкина, то он не ошибся в общей его оценке. Вот слова Писарева (сочинения, изд.1956, т.3, стр.377): "Получите вы то, что я сказал о Пушкине в третьей части "Реалистов", а именно то, что Пушкин - просто великий стилист и что усовершенствование русского стиха составляет его единственную заслугу перед лицом русского общества и русской литературы, если только это усовершенствование действительно можно назвать заслугою". Совершенно ясно: Писарев вовсе не отрицал, что Пушкин был выдающийся поэт, но полагал, что этого совершенно недостаточно, чтобы заслужить народную

любовь. Тут Писарев был последовательным и прямолинейным учеником Чернышевского. Это ясно из его слов (там же, стр. 367): "Основная тенденция всей критической школы Белинского, продолжающей действовать и развиваться до настоящей минуты, выражается совершенно ясно и отчетливо в тех двух положениях, что <u>искусство не должно быть целью самому себе</u> и что <u>жизнь выше искусства</u> /курсив Писарева/. Из этих двух простых и скромных положений выводятся совершенно логично и неизбежно все самые смелые и блистательные Salto mortale моего уважаемого сотрудника т. Зайцева, на которого смотрят до сих пор с таким непритворным ужасом и с таким комическим недоумением все солидные тихоходы нашей периодической литературы". Писарев, ~~покойный~~ как известно, очень уважал Белинского, но считал, что Белинский в своих условиях не мог вывести всех логических последствий, а логическим выводом, сделанным столь ценимым Писаревым Зайцевым является, например, такой: /там же, стр. 549/: "Пора понять, что всякий ремесленник настолько же полезнее любого поэта, насколько положительное число, как бы ни было мало, больше нуля". Но вот этот вывод, поддерживаемый Писаревым, явно неверен и сейчас его никто защищать не станет, да он и явно антинароден, так как в народе на самом низком экономическом и культурном уровне любят и ценят певцов, сказителей и других представителей искусства воспевающего любовь, природу и проч., которое так презрительно осудил Чернышевский. И потому "лошадиный" поэт-~~идиот~~ Фет (по выражению Чернышевского) издается и в середине 20-го века несмотря на господство в официальных кругах идеологии Чернышевского.

И сам Пушкин ясно видел значение поэзии прежде всего в совершенстве формы. В одном примечании он пишет (Полн. собр. сочин. библ. "Огонек", т. 3, 1954, стр. 446): "Самый ничтожный предмет может быть избран стихотворцем: критике нет нужды разбирать, что стихотворец описывает, но как описывает".

И стихи Пушкина всегда прекрасны: и тогда, когда он излагает превосходные мысли (напр. "Веленью божию, о Муза, будь послушна", "Движенья нет, сказал мудрец брадатый", "Дочери Карагеоргия" и т.д.), так и тогда, когда по политическому легкомыслию или просто по легкомыслию он излагает мысли возмутитель-

ние: "В надежде славы и добра гляжу вперед я без боязни", "Нет, я не льстец, когда царю хвалу свободную слагаю" и т.д. Мы знаем, что последние два стихотворения вызвали справедливое осуждение прогрессивных современников Пушкина, а у чрезмерно восторженного почитателя Пушкина, Белинского, находим такие слова про "Стансы" (Избранные философские сочинения, 1948, т. П, стр. 93): "Эта пьеса драгоценна русскому сердцу в двух отношениях: в ней, словно изваянный, является колоссальный образ Петра; в связи с ним находим в ней поэтическое пророчество, так чудно и вполне сбывшееся, о блаженстве наших дней" /подчеркнуто мной - А.Л./. Статья написана в 1844 году после подавления польского восстания 1830 года и когда образ царя-жандарма Николая 1 вырисовался с полной определенностью. И, оказывается, тогда Россия "блаженствовала". Становится вполне понятным, что Гоголь был удивлен гневными строками Белинского по поводу своей "Переписки с друзьями". Если в 1844 году Россия "блаженствовала", то как же не считать крепостное право естественным условием такого "блаженства". Белинского называли "неистовый Виссарион" и это неистовство иногда давало превосходные результаты, как в его письме к Гоголю, но очень часто заставляло его писать по велению своего сердца, но не своего ума.

Критика Писаревым Белинского сохранила всю свою силу и в настоящее время (как и критика им добролюбовского очерка "Луч света в темном царстве"), но совершенно устарела его критика "чистой художественности" (см. автобиографическое изложение Писаревым эволюции его взглядов на эстетику, т.3, стр. 139). Вернее говоря, когда представители "чистой художественности" отрицают право на существование искусства идейного, тенденциозного, то они вызывают справедливую критику Чернышевского, Писарева и др., в особенности в те поворотные периоды в развитии общества, которых они были современниками. Но проходят эти периоды, наступают более спокойные времена и снова приобретает популярность та самая "лошадиная" поэзия, над которой так потешался Чернышевский. Всякому овощу - свое время.

Ошибка Белинского и заключалась в том, что, соглашаясь в своем сознании с необходимостью "идеологического" обоснования поэтического творчества, он чувством своим не был способен отвергнуть и такие произведения, которые этого идеологическо-

го экзамена не выдерживали, и тогда совершенно искусственно подводил такие нелепые идеологические основания, которые и вызвали совершенно справедливую блестящую критику Писарева.

Ну а сейчас официально господствует противоречивые взгляды Белинского с совершенно естественной путаницей и постоянным их пересмотром. Сумбур в головах учеников получается сверхестественный. Может быть тот или иной способный ученик и мог бы написать что-нибудь дельное, но это выйдет совершенно за рамки утвержденной программы и получит явное неодобрение. Ясно поэтому, что приученные к повторению нелепых подчас сентенций ученики и избегают чтения классиков и критиков, даже "утвержденных", в оригинале: и их ведь нужно читать с разбором сообразно с утвержденными "разработками" и "проходить" все рекомендованные произведения надо не пытаясь их понимать, а просто вызубривать без всякого понимания то, что свыше преподается. Времени на это уходит масса, никаких полезных знаний не приобретается, приобретается лишь неприязненное отношение к литературе, знания, конечно, получаются непрочными и следствием является общее снижение (а не повышение) культурного уровня.

Для доказательства того, что этот мой вывод вовсе не является преувеличением, могу привести любопытный документ. в № 136 "Литературной газеты" от 15 ноября 1955 года помещено, в числе прочих материалов о школе, письмо М.Аркиной и В.Жилиной, писавших по поручению коллектива сотрудников отдела детской и юношеской литературы Государственной публичной библиотеки имени М.Е.Салтыкова-Щедрина в Ленинграде. Из этого письма видно, что читателям этого отдела (в основном школьникам 8-10 классов) выдано за 1954 год научных и научно-популярных книг по различным отраслям знания 24.384, а книг по литературоведению - 69.862. При этом большинство читателей требуют не само произведение, а литературу, излагающую содержание произведения и самый большой спрос на пособия, дающие готовый план сочинений, детально разбирающие образы героев. Даже на такие сугубо личные темы, как "За что я люблю такую-то книгу" или "Мой любимый герой" ученики спрашивают готовые изложения. Авторы письма кончают прекрасными словами: "Думаем, что такое увлечение школьников литературой, в которой можно позаимствовать чужие мысли, чужие наблюдения над произведениями или готовые планы сочинений, должно так же беспокоить учителей и родителей, как это беспокоит нас". Верно, это должно всех беспокоить, беспокоит и министерство просвещения. Но последнее думает отделаться от беспокойства изданием новой инструкции: "думайте самостоятельно!". Да как же можно думать, когда все поведение учеников и учи-

телей сковано программами, инструкциями, указаниями инспекторов как по линии отделов образования, так и по линии партийных органов, всевозможными "разработками", "методическими совещаниями", руководящими статьями в педагогической и общей прессе и т.д. Как порадовался бы император Павел 1, если бы узнал, что его сумасшедшие мысли проводились в жизнь с полной решительностью не при Аракчееве, не при Николае 1 или Александре Ш, а в сталинскую эпоху, после Великой Октябрьской Революции."А воля Павла была выражена еще в той записке, которую, будучи наследником, он подавал Екатерине, о необходимости ограничить людей, от фельдмаршала до рядового, столь подробными на все инструкциями, чтобы ни мысли собственной, ни самоволия иметь не могли". (Цитирую из романа О.Форш "Михайловский замок", историч. роман. 1949, стр. 759).

Пока не изменится эта, не аракчеевская, а павловская система, подлинного прогресса в преподавании литературы ждать невозможно.

Из цитированного письма сотрудников библиотеки им. Салтыкова-Щедрина ясно также соотношение литературы и других предметов. Всевозможных литературных пособий (по существу дела, узаконенных шпаргалок) спрашивается почти в три раза больше, чем книг по всем другим предметам. Вот та прорва времени, которая уходит у учеников, и которая создает перегрузку, на что жалуются медики в письме в "Литературную газету". Все это время уходит на голую зубрежку ненужного для развития ученика материала или даже просто вздора. Это не талмудизм и не схоластика, а нечто гораздо худшее: на этой почве никакого самостоятельного мышления возникнуть не может.

7. <u>О художественном анализе литературных произведений</u>.

Предыдущие строки касались двух сторон изучения литературы: общего развития и знакомства с историей нашей общественной мысли. Но, несомненно, что знакомство с литературой имеет и третью цель: эстетическое развитие учащихся. Необходимость этого я оспаривать не буду, так как выше я указал, что считаю эстетические взгляды Писарева глубоко ошибочными, но достигается ли эта цель в нашей школе? Сомневаюсь, и основание к такому сомнению мне дают разговоры с представителями современной молодежи на уровне моих внуков. Ни одного писателя у нас не проходят так тщательно как Пушкина, но на вопрос у одной юной девицы (окончившей ленинградскую среднюю школу с серебряной медалью) "любит ли она Пушкина" получил ответ: "Нет, не люблю"."Почему?" "Надоел,

только и делаем, что проходим Пушкина". И этот ответ вовсе не одинок. Существующий анализ вообще и художественный анализ в частности до того притупляет чувствительность учеников, что они перестают ощущать красоту произведений даже бесспорных художников и обращаются к чтению тех писателей, которых "не проходят". Л.Никулин в письме в "Литературную газету" от 15 ноября 1955 года с огорчением констатирует факт, что "истрепанные книги Всеволода Соловьева, Мордовцева, Данилевского переходят из рук в руки, с упоением, до рези в глазах читаются пошлейшие, проникнутые монархическим духом лжеисторические романы" и сожалеет, что не читаются исторические романы современников, так как по его мнению "общеизвестны достижения историко-художественной литературы и то, какую пользу она может оказать при изучении истории нашей Родины. Неужели сейчас еще не ясно, что именно пошлейшим лжеисторическим и монархическим духом проникнуты как раз произведения многих современных авторов, например относительно величайшего изверга нашей истории Ивана Грозного: пьесы А.Н.Толстого, И.Сельвинского и других фальсификаторов истории или до недавнего времени в наших театрах: сейчас, правда, этот идейный мусор из театров вымели. Заинтересовать учеников читать классиков можно не "прохождением" их, а побуждением общего интереса к ним, для того же, чтобы ученикам были понятны многие устаревшие слова и понятия необходимые издания классиков снабдить толковыми комментариями и научить учеников ими пользоваться, так же как оглавлениями, указателями и проч. Сейчас же в вузе приходится убеждаться, что кончившие среднюю школу не умеют даже пользоваться указателями к книгам.

Что касается собственно художественного анализа, то это - чрезвычайно обширный предмет. Справедливо указывают во многих статьях, что анализ многих современных литературоведов только отбивает охоту к чтению, а не возбуждает интерес. Мое личное мнение, что так называемый "художественный анализ" никакого самостоятельного места в знакомстве с литературой иметь не должен. Мне думается, что изучение писателей и их произведений должно заключать в себе следующие разделы:

1/ информацию о жизни писателя и о социальной среде его окружавшей;
2/ простое чтение учениками;
3/ художественное чтение и декламация в классе для возможно полного усвоения красоты произведения;

4/ ознакомление с талантливой критикой типа Ромена Роллана о Толстом;

5/ рационально-логический анализ труднейших произведений; здесь уместно ознакомиться, например со спором Белинского и Писарева;

6/ социально-этический разбор.

Существует и наиболее высокое изучение произведений с точки зрения подлинно научной эстетики: "алгеброй проверить гармонию", но эта подлинно научная эстетика, хотя и восходит по древности к Пифагору, только начинает разрабатываться, неизвестна даже большинству наших литературоведов и, конечно, в курс средней школы включена быть не может.

8. О догматизме прочих предметов. Если при преподавании литературы догматизация особенно очевидна, то, пожалуй, не меньший вред она причиняет и при преподовании других предметов, в частности и математики. Когда видишь как решают студенты самые простенькие математические задачи, например на тройное правило, то убеждаешься, что они заучили схему решения и применяют эту схему. В наше же время нам рекомендовалось не применять заученные правила, а по возможности при каждом конкретном случае проделывать вкратце ход рассуждений, который имел место при выводе правила. От этого сохранилось понимание правила, и его поэтому было очень трудно забыть. Сейчас же особенно охотно слушают ответы буквально повторяющие текст учебника: в моей школе даже преподаватель катехизиса требовал от учеников, чтобы ответ излагался своими словами.

Такая требовательность по возможности к буквальному изложению приводит и к чрезвычайно распространенному методу заучивания уроков: очень часто урок учат вслух вдвоем или втроем - типичная зубрежка. Примеров этому можно привести достаточно.

9. Подготовка учителей. Несомненно существенную роль в дефектах современной школы является недостаток вполне квалифицированных учителей. Хорошо известно, что очень много мест, в особенности в сельских школах, занято лицами без высшего образования. В отношении иностранных языков дело обстоит особенно плохо: очень часто из-за отсутствия сколько-нибудь подготовленного преподавателя язык вовсе не преподается или преподается совершено неподготовленным лицом.

Мы знаем, что этот недостаток ясно осознается и для исправления его принимаются весьма решительные меры. Помимо

очень большого числа педагогических институтов и университетов имеется обширная сеть заочного обучения. Предполагается, что задача будет удовлетворительно разрешена, если существующие учителя без дипломов получат дипломы или будут заменены учителями с дипломами. Но это решение задачи будет чисто формальным. При существующей системе "выполнения планов" по выпуску определенного количества педагогов очень высок процент мнимых дипломов, не имеющих никакой реальной ценности. В одном фельетоне "Литературной газеты" уже приводился пример человека, имевшего три диплома: два об окончании вуза и один - кандидата искусствоведческих наук и, однако, не умевшего грамотно писать и не знавшего даже латинского алфавита. Такие перлы, конечно, единичны, но очень низкое качество дипломов не редкость. Это особенно часто бывает с заочниками. Опыт работы с заочниками привел меня к твердому убеждению, что они резко разделяются на две категории. Одна группа заочников - почтенные опытные учителя, по каким-либо причинам во-время не оформившие диплома. На экзаменах они показывают знания, как правило, более высокие, чем средние студенты из стационара, и по отношению к ним заочное обучение имеет полное оправдание. Но есть другая, более значительная категория заочников весьма гетерогенного характера: тут преподаватели начальных школ, служащие разных учреждений и др., которые в заочном обучении видят просто гораздо более легкий путь получения диплома высшего учебного заведения. Спросите любого преподавателя, имеющего дело с заочниками, и он вам скажет, что, например, проверка контрольных работ заочников - самая тягостная операция в вузе. Много времени уходит не на проверку по существу, а на выяснение, откуда списано и с кого списано: последнее дело облегчается часто тем, что из-за недостатка грамотности подчас имеется много орфографических ошибок и по характеру "наслоения" этих ошибок можно бывает восстановить всю картину "эстафеты переписки".

Но и в отношении стационарных вузов дело вовсе не обстоит благополучно. Коснемся прежде всего весьма спорного вопроса: какой вуз должен готовить учителей. В прежнее время только учителя начальных училищ готовились в специальных педагогических заведениях (учительские семинарии, учительские институты). Преподаватели же средней школы (в особенности последних пяти классов) в подавляющем большинстве готовились

в университетах, не имевших ни следа специальных педагогических дисциплин и не проводивших никакой педагогической практики. Этот порядок имеет место и сейчас, например, в Англии.

В настоящее время главная масса учителей готовится в педагогических институтах, где очень большой удельный вес занимают специально педагогические предметы: психология, педагогика, история педагогики, методики преподавания, специальные семинары и, наконец, очень обширная педагогическая практика. Одно время была тенденция сосредоточить всю подготовку педагогов в педагогических институтах, в университетах же готовить только научных работников; а еще раньше был период, когда университеты были почти ликвидированы, и даже в Киеве, например, не было университета. Когда университеты стали восстанавливать, то выяснилось, что вся их продукция не может быть поглощена вузами, научно-исследовательскими учреждениями и проч. и, естественно, что значительная часть выпускников университетов шла на педагогическую работу. В университеты поэтому ввели известное количество педагогических предметов, но в количестве значительно меньшем, чем в педагогических институтах. Отличались университеты от пединститутов также и в том, что там был срок обучения пятилетний, а в пединститутах - четырехлетний. Сейчас, как мы знаем, и в пединститутах вводится пятилетний срок обучения, так что эта разница исчезает.

Старые университеты у нас имели нормальный четырехлетний срок обучения, но не запрещалось кончать и в три года и такие случаи мне известны. В Англии нормальным считается трехлетний срок обучения, тоже, насколько мне известно, и в Германии.

В виду этих различий (больший срок обучения, наличие специально педагогических дисциплин) можно было бы ожидать, что уровень преподавателей советской школы должен был бы быть выше такового старых преподавателей, получивших университетское образование. Я не думаю, чтобы нашлось много людей, которые решили бы это утверждать. Я лично считаю, что современные педагогические институты обладают следующими недостатками:

а) перегрузка педагогическими предметами. Педагогические предметы отнимают очень много времени и, в особенности, (педагогическая практика) на старших курсах. При этом пед-

практика не обнаруживает никакой тенденции к сокращению, напротив, недавно ввели еще практику в пионерлагерях. Мне не пришлось преподавать при пятилетнем сроке обучения, но при четырехлетнем нагрузка разными предметами не по специальности на четвертом курсе была такова, что на специальные предметы оставалось очень немного часов. Допуская целесообразность проведения известного количества пробных уроков, надо решительно протестовать против того расширения педпрактики, которое имело место недавно и которое продолжает оставаться и сейчас. Предполагается, что каждый студент должен провести педпрактику по всем предметам, которые он будет преподавать, т.е. для естественника зоологию, ботанику, анатомию и физиологию, химию, дарвинизм, как будто педагогические приемы по всем этим предметам принципиально различны. Доходило до курьезов: дарвинизм в большей части преподавался на четвертом курсе, а педпрактика проводилась в начале четвертого курса, т.е. студентами еще не знавшими вузовского курса дарвинизма: ясно, что вся подготовка тут сводилась к заучиванию учебников и к более или менее удачному изложению их, обычно серийного характера, так как студенты готовили обычно конспекты уроков по шаблону.

б) Бедность содержания педагогических предметов. Занимая очень много места в системе преподавания в techinституте и предъявляя претензии на особо высокое значение, так называемые педагогические науки поражают бедностью своего содержания. Конечно, могут возразить, как я могу высказывать такое суждение о науке, в которой я не являюсь специалистом. Допускаю, что где-то в мировом пространстве существует неизвестная мне наука, именуемая педагогикой, но то, что преподается под этим именем в стенах наших институтов на звание науки претендовать не может. Я имел честь быть шесть лет председателем государственной испытательной комиссии (во Фрунзе и в Ульяновске), и так как экзамен по педагогике является обязательным для каждого выпускника, то я прослушал всего не менее 400 ответов по педагогике и в числе их было много десятков оцененных на "отлично". Я прослушал таким образом несколько раз весь тот объем требований, который предъявляется студентам по педагогике. С полной ответственностью могу заявить, что

что более бессодержательного курса трудно себе представить, и я всегда поражался тому искусству, с которым преподаватели педагогики ухитрялись наполнить такой водой огромное число часов, отводимых на их "науку". Между тем в экзаменационные требования не входит то, что представляет наибольший интерес: именно история педагогических идей, связанная с великими именами, начиная от Платона, Аристотеля и др. Из истории в курс педагогики входит только ознакомление с "прожектами" советского периода, как-то: "комплексная система", "комплексно-проектные темы", "лабораторно-бригадный метод", "дальтон-план" и проч. Когда о них отвечают студенты, то первый вопрос, естественно, возникает: "неужели все это у нас было?" Второй вопрос, который возникает от знакомства с этими художествами тоже естественен: "Доказано, что централизованное руководство Наркомпроса совершало в прошлом грубейшие ошибки не мало способствовавшие упадку нашей школы; почему,несмотря на это, Министерство просвещения полагает, что строго централизованное руководство - наилучший путь для решения задач средней и высшей школы?"

Знаком я и с постановкой педагогической практики по многочисленным пробным урокам, в руководстве которыми и мне приходилось участвовать наряду со специалистами-педагогиками (я называю "педагогики", т.е. специалисты по педагогике, в отличие от педагогов-преподавателей и воспитателей в широком смысле слова; по многолетнему стажу я имею право считать себя до известной степени педагогом, но отнюдь не педагогиком). Меня поражал страшный формализм и однообразие требований, предъявляемых к студенту в смысле ведения урока. Оказывается, что по всем предметам биологического цикла, на которых мне приходилось присутствовать, все уроки строились по схеме наиболее распространенного типа урока (Каиров. Педагогика. 1930, стр. 283-290), а именно составлялись из шести элементов: 1/ организационный момент, 2/ проверка выполнения задания, 3/ разъяснение темы урока, 4/ новый материал, 5/ закрепление пройденного, 6/ задание на дом. Хотя в руководстве по педагогике и указано, что существуют и другие типы уроков, но в педпрактике наблюдалась монополия этого типа.

Самое важное при педпрактике, по-моему, заключалось бы в том, чтобы выяснить, в какой мере студент знает больше того, что написано в учебнике, в какой степени он может привлечь свой запас сведений и понятий. Однако надо было излагать точно по программе и, по возможности, близко к учебнику. Все внимани

обращалось не на содержание урока, а на то как ведется урок, т.е. внедрялся самый мертвящий формализм. Конечно, со стороны лучших студентов были исключения, но в большинстве случаев господствовал жуткий шаблон, и эта шаблонность не вызывала осуждения со стороны педагогиков. Задача вуза заключается, по моему глубокому убеждению, в том, чтобы, по возможности, приблизить студента к передовым позициям фронта науки. Задача же педагогического института в современном советском преподавании - натаскать студента на преподавание некоторого, очень ограниченного, числа сведений, отнюдь не переобременяя его знаниями.

в/ Гипертрофия политических предметов. Кроме этих предметов, занимающих видное место в учебном плане, и при том на всех четырех курсах (при четырехлетнем сроке обучения) имеет место, как известно, ведущаяся еженедельно, политинформация. Если принять в соображение, что все это полностью отсутствовало в дореволюционных вузах, то можно было бы ожидать, что современное студенчество отличается от прежнего несравненно большим политическим развитием. Наблюдается как раз наоборот. Современные студенты большей частью не читают газет и внедряемые на политинформациях ~~сведения~~ знания отличаются крайней непрочностью. Чем это объясняется?

Прежде всего огромной перегрузкой. Помимо большого числа часов, отводимых на политические предметы по плану, они все требуют гораздо больше времени для своего прохождения, чем другие предметы. Все преподаватели предъявляют к студентам требования, сообразные с объемом программы, т.е. указываются обычно на выбор или ограниченное число учебников или немного дополнительных пособий. Некоторые даже слишком снижают свои требования и ограничиваются теми записями, которые студенты пишут под диктовку. В отличие от этого политические предметы для каждого из своих семинаров (а они продолжаются все четыре года при четырехлетнем сроке обучения) требуют от каждого студента очень значительного объема обязательной и часто очень трудной литературы. В Ульяновском институте пробовали подсчитывать сколько страниц должен проконспектировать студент каждую неделю. Оказалось, что часто требуется около ста страниц и при том таких трудных текстов как "Капитал" Маркса и др. Сколько требуется времени, чтобы проконспектировать как следует такой объем? У меня почти полувековой опыт конспектиро-

вания, и я знаю, что для того, чтобы этим заниматься сознательно, надо для новых трудных текстов затратить примерно час на 5-10 страниц текста. Ясно, что такого количества времени студенты затратить не могут и потому ограничиваются тем "мозаичным" конспектированием, о котором я уже писал. Наличие конспектов проверяется, но, конечно, на проверку содержания не может хватить времени у преподавателей: проверка наличия конспектов сводится протому к проверке наличия испорченной бумаги. Неоднократно на лекциях приходилось наблюдать, что студенты пишут свои "конспекты". Это, конечно, не может не отражаться на усвоении лекций, но еще больший вред заключается в приучении к механическому "мозаичному" конспектированию. В результате не только не достигается сколько-нибудь прочного усвоения учения Маркса, Ленина и др., но причиняется огромный вред для изучения основных наук по своей специальности, приобретается бессмысленный отупляющий "метод" усвоения научной литературы. Преподавание политических предметов в Вузе продолжает ту работу, которую проводит преподавание литературы в средней школе: догматизация (и при том быстро меняющихся догматов), зубрежка и потеря интереса к предметам преподавания.

Мне хорошо известно, что гипертрофия политических предметов уже вызывает многочисленные протесты, но эти протесты, как и многое другое, остаются пока гласом вопиющего в пустыне.

г) Недостаточное внимание предметам своей специальности. Многие педагогики считают, что для будущего педагога самым важным является овладение педагогическими науками и эта точка зрения фактически проводится в жизнь. Им вторят представители политических наук, говоря, что будущий воспитатель молодежи в первую очередь должен быть хорошо идеологически подкован. Их поддерживают представители партийных и советских органов, и в результате преподавание по специальности будущего педагога остается на положении пасынка: что останется. Я уже не говорю, что в преподавание такой несчастной в нашей республике науки, как биология, продолжается вмешательство лиц абсолютно некомпетентных в науке. Преподавание таких предметов, как дарвинизм, генетика (в университета) попрежнему ведется с "мичуринских", вернее "лысенковских" позиций. Правда, имя Лысенко теперь не упоминается,

но лысенковщина осталась в полной силе; в самом первом нашем университете, Московском почвенно-биологический факультет в основном занят лысенковскими ставленниками (Дворянкин, Исаев, Фейгинсон и др) и преподавание, даже в университетах, сильно отстает от уровня мировой науки. В известной степени для педагогических факультетов наступило не улучшение, а ухудшение. До недавнего времени в плане биологов фигурировал курс физики. Можно было надеяться (по примеру Московского университета), что будет введен необходимый для понимания современных генетических теорий курс высшей математики и курс математической статистики. Этого не только не случилось, но даже курс физики из плана был вовсе исключен. Протест большого числа наших крупнейших ученых против продолжающегося господства лысенковщины остался почти без последствий: кроме некоторой перестановки действующих лиц все осталось по-старому.

Министерство Высшего образования разослало письмо министра Елютина от 16 сентября 1956 г. по поводу реформы высшего образования. Много хороших слов: повышение качества научной и учебной работы, преодоление элементов натаскивания и школярства в обучении, разгрузка времени студентов и преподавателей, борьба с шаблоном курсовых работ и проч. Но наряду с этим указывается, что объем работ по общественным наукам изменению не подлежит. А так как общий объем работы должен быть сокращен при неизменном объеме политических предметов, то ясно, что страдающими опять оказываются специальные предметы. В Ульяновском Пединституте дело доходит до того, что подымается вопрос о полном исключении курса гистологии и эмбриологии. Мы знаем, кроме того, что, в связи с расширением профиля преподавателей естествознания, биологи должны будут преподавать и основы сельского хозяйства, поэтому в план педагогических институтов вводится курс сельскохозяйственных машин, а борьба за наглядное обучение привела к введению еще небольшого курса по овладению техникой кино. Сомневаюсь, чтобы такая окрошка предметов могла способствовать повышению уровня преподавателей. Казалось бы ясно, что преподавать биологию в средней школе должен образованный биолог, а преподавать основы сельского хозяйства - образованный агроном, но министерству просвещения это, видимо, неясно. По их мнению, все это должен преподавать педагогик, слегка подкрашенный биологией и агрономией.

д) Трудности повышения квалификации учителей.

Вряд ли требуется доказывать то положение, что для всякого окончившего вуз нельзя говорить о "законченном" образовании. Вуз дает лишь основу для дальнейшей самостоятельной работы по повышению своего умственного и культурного уровня. Сейчас обычно такое повышение квалификации мыслится в форме курсов по переподготовке. В прежнее время, насколько мне известно, такие курсы отсутствовали, и дело повышения квалификации было в основном делом самих преподавателей. Но для этого необходимо наличие двух условий: а) приобретение навыка в вузе к самостоятельной работе; б) достаточное количество свободного времени. Ни то, ни другое условие в настоящее время, как правило, не соблюдаются и краткосрочные курсы по переподготовке этого дефекта устранить не могут. Сам характер преподавания в педагогических институтах не дает достаточно простора для развития способностей к самостоятельной работе и никакими приказами без основательной реформы высшего педагогического образования этого достигнуть невозможно. Что же касается свободного времени у преподавателей, то мы знаем, что каждый из них обременен большим количеством всевозможных поручений. Особенно тяжко приходится преподавателям русского языка и литературы и, вероятно, математики, в виду обилия домашних заданий, подлежащих проверке. Времени у них остается чрезвычайно мало, и повышение квалификации или вовсе не имеет места или идет крайне медленно.

Вопрос о типе вуза, готовящего преподавателей, должен быть пересмотрен. Я со своей стороны, как и многие мои товарищи, считаю, что университет готовит лучше преподавателей, чем педагогический институт, и дальнейшее развитие педагогического образования должно идти по пути снижения педагогических и политических предметов и по приближению всей программы преподавания к университету. Есть, конечно, ярые защитники необходимости дальнейшего существования педагогических институтов. По-моему, однако, есть возможность для подлинно научного решения этого спора. В огромной армии учителей Советского Союза имеются лица, получившие весьма различное образование: старые университеты, советские университеты, педагогические, учительские институты, наконец, много педагогов-практиков, не имеющих высшего

образования. Очень было бы полезно организовать массовую проверку результатов их работы путем определения качества ответов учеников, получивших подготовку у учителей различного образования. Это, конечно, огромная работа, потребующая солидных средств, но это будет подлинно научная, экспериментальная педагогика, а не простое комментирование и восхваление очередных приказов министерства, к чему сводятся в основном современная советская педагогика. Эта работа по-плечу солидному учреждению и было бы очень полезно, если бы Академия Педагогических Наук взяла на себя это дело. Конечно, организация и обработка результатов такого обширного исследования потребует весьма высокой научной квалификации проводящих ее работников, но среди работников Академии Педагогических Наук есть математики, которые, конечно, с этой работой справятся. Но что-то не слышно о такой деятельности Академии Педагогических Наук.

На такое исследование не стоит жалеть средств: они с лихвой окупятся сбережениями в народном хозяйстве, которые получатся от того, что школы будут выпускать гораздо более подготовленных людей.

Глава третья. Практические предложения.

Выводом из всего изложенного будет констатация положения, что наша средняя школа серьезно больна, и что необходима весьма радикальная перестройка как средней школы, так и высшей, воспитывающей учителей для средней школы. Очень много сторон вопроса осталось нерассмотренными, но, по моему глубокому убеждению, необходимо проведение следующих мероприятий для поднятия средней школы, а вместе с тем для поднятия общего уровня нашей культуры.

А. По средней школе

1/ Повышение авторитета учителей и директоров школ, освобождение их от каких либо общественных нагрузок, не связанных со школой, так как работа в школе представляет такое важное общественное дело, что именно на это должно быть сосредоточено все внимание работников школы;

2/ повышение строгости требований, ликвидация маниловщины. Обязательность среднего образования надо понимать в смысле предоставления всем возможности учиться, но не в смысле обязательства для учителей довести до аттестата зрелости каждого лентяя;

3/ прекращения равнения на отстающих: из того, что известной части учащихся средняя школа непосильна не следует, что надо снижать программу до их уровня: надо дифференцировать школы по способностям учащихся;

4/ другим принципом дифференцировки школ является создание разных типов школ: математического направления, филологического и технического. Разветвление может происходить на уровне 5-7 классов. Создание школ биологического направления не рационально, так как современный уровень развития биологических наук не дает достаточно материала для тренировки правильного и точного мышления у учеников средней школы;

5/ проведение на деле, а не только на словах борьбы с догматизмом и зубрежкой: упор на развитие понимания ученика, а не только на сообщение знаний;

6/ осознание основной роли в преподавании русского языка и словесности: развитие самостоятельного логического мышления и уменья правильно и последовательно излагать свои мысли; слияние русского языка и словесности в один предмет, доминирование свободных тем над литературными;

7/ введение сочинений и классных работ по всем, или почти по всем, предметам;

8/ борьба с шаблонностью уроков; прекращение мелочной опеки над преподавателями (требование плана каждого урока, точное календарное следование программы и проч.): критерием удовлетворительности работы преподавателя должны быть выпускные экзамены, проводимые комиссиями, посторонними данной школе;

9/ прекращение существующей практики, при которой на каждом уроке дается новое задание.

Б. По подготовке педагогов.

10/ Университет, как наилучший вуз для подготовки педагогов; резкое сокращение педагогических предметов; приобретение педагогических навыков путем стажировки под руководством опытных педагогов: этот путь будет гораздо эффективнее и дешевле для государства, чем существующий метод натаскивания в педагогических институтах;

11/ увеличение объема и значимости специальных предметов за счет резкого сокращения политических предметов; увеличение требовательности на экзаменах по специальным предметам;

12/ прекращение боязни отсева: выпуск меньшего количества специалистов /"недовыполнение плана"/ с лихвой окупится повышенным качеством специалистов;

13/ постепенное увеличение академической свободы в вузах наряду с повышением уровня подготовки студентов и пересмотром состава ведущих вузов, где по многим дисциплинам (в частности по биологии) имеется большая засоренность чуждым науке персоналом (результат кампании 1948 и последующих годов),

14/ углубление преподавания за счет развития дисциплин, способствующих правильному и точному мышлению:

15/ научное исследование сравнительной ценности различных форм подготовки учителей;

16/ большая строгость в приеме в заочные вузы;

17/ общее повышение научного уровня в вузах, связанное прежде всего со свободой научного мышления, прекращение цензуры расширение в несколько раз печатной научной продукции.

Ульяновск, 9 декабря 1956 г.

Доктор с.х. наук, профессор (на пенсии)

А.Любищев

Красноармейская 2, кв.4
теле. 34-65